

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Michaela Suchá

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Klíčové vzpomínky studentů učitelství na primární školu

Key memories of teacher profession students for their primary school

Michaela Suchá

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma **Klíčové vzpomínky studentů učitelství na primární školu** vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 23. června 2016

.....

podpis

Ráda bych tímto v první řadě poděkovala PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady poskytnuté ke zpracování této diplomové práce a druhé poděkování patří mé rodině, která mě po celou dobu studia podporovala.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá pojetím vyučování studentů učitelství 1. stupně na počátku studia, kdy je ovlivněno z velké části jejich subjektivními prožitky v roli žáků.

Cílem výzkumu práce je charakterizovat toto pojetí na základě výpovědí studentů a zjistit, zda mají studenti pedagogiky tendenci se těmto vzorům, které provázely toto jejich životní období, spíše přibližovat či vyvarovat.

Teoretická část se prolíná s výzkumnou. Výpovědi studentů jsou doplněny o poznatky z odborné literatury. Část práce je věnována definování dlouhodobé paměti a část stresu a hodnocení, jakožto opakovaně zmiňovaným důležitým aspektům ovlivňujících vzpomínky studentů.

Dále práce popisuje studenta učitelství a jeho počáteční připravenost a s tím spojené požadavky pro kvalitní plnění studia. Ve druhé části práce se pozornost přesouvá na vyučovací styly učitelů a tzv. doporučení, kterými by se měli obecně učitelé řídit. Výzkum společně s oporou o literaturu dokazuje, že učitel má na žáka jednoznačně velký vliv.

KLÍČOVÁ SLOVA

student učitelství, klíčové vzpomínky, učitelská profese, vyučovací styly, motivace, mladší školní věk, inspirace ke studiu

ABSTRACT

This thesis deals with the concept of teaching for students teaching in primary schools. Students who begin studying and are influenced by subjective experiences from the days when they were themselves pupils in primary school.

Objective of this research is the context characterized by the testimony of students. Determine whether they have a tendency to imitating patterns from elementary school, or avoid mistakes that they saw in them.

The theoretical part is intertwined with the research. Testimonies of students are supplemented by findings from the literature. One section is devoted to defining the long-term memory and one part belongs to two terms. Stress and evaluation, they often repeat, thus have increased influence on memories.

Thesis also describes how the student teacher is ready for the beginning of his career and with it related requirements, which must be fulfilled for graduation.

In the second part, the focus shifts to the teaching styles of teachers and recommendation, which the teacher should follow. Research together with the support of the literature shows that teacher has a great influence on pupils.

KEYWORDS

Inspiration to study, key memories, student teacher, motivation, teaching profession, teaching styles, younger school age,

Obsah

1	Úvod	8
2	Cíle, metody a organizace výzkumu	10
2.1	Výzkumný vzorek	10
2.2	Cíl práce a výzkumná metodika.....	10
	Dotazník	10
	Ohnisková skupina	11
2.3	Otázky dotazníkového šetření.....	15
2.4	Způsob zpracování dat	15
3	Student učitelství	17
3.1	„Já jako žák“ – sebereflexe studentů	17
	Vstup do školy jako vývojový mezník	17
	Sebereflexe studentů učitelství	18
	Shrnutí	20
3.2	Motivace/ inspirace ke studiu učitelství.....	21
	Pozitivní inspirace	22
	Shrnutí	26
	Negativní inspirace	27
	Shrnutí	28
3.3	Nejsilnější zážitky z primárního vzdělávání	29
	Paměť.....	29
	Shrnutí	31
	Stres	32
	Hodnocení.....	34
	Shrnutí	39
	Speciální prostředí pro výuku a volnočasové záležitosti.....	40
	Shrnutí	41

Studenti jako žáci před zavedením RVP	42
4 Učitel primárního vzdělávání	44
4.1 Učitel – aktér výuky	44
4.2 Učitel – vzor	45
4.2.1 Vyučovací styly	45
Exekutivní styl	47
Facilitační styl	49
Liberální styl	50
Shrnutí	50
4.3 Počáteční připravenost studentů na učitelskou profesi	51
4.3.1 Působení fakulty na studenty učitelství	51
4.3.2 Desatero učitele	54
4.3.3 Desatero učitele očima studentů učitelství	57
Shrnutí	62
5 Závěr	63
6 Seznam literatury	65
Hypertextové odkazy	67
7 Seznam příloh	69

1 Úvod

Pro závěrečnou diplomovou práci bylo zvoleno téma *Klíčové vzpomínky studentů učitelství na primární školu*.

Kdykoli se setkáme s někým, kdo studuje učitelství, vyvstává myšlenka, co ho k tomu vedlo? Je možné, že člověka ovlivňují vzpomínky z dětství v jeho dalším jednání, ve výběru povolání a charakteristických vlastnostech? V každém jedinci školní léta zanechala individuální vzpomínky a zážitky. Ať dva lidé strávili tuto dobu společně pod vedením stejného učitele, jejich prožívání se liší v závislosti na jedinečnosti vnitřních i vnějších faktorů.

Díky průzkumu, zabývajícimu se druhy motivace k výběru učitelství jako profesního oboru jsme schopni odhalit, zda je tato volba vedena spíše dobrou zkušeností a chutí přiblížit se dobrému vzoru svého učitele nebo naopak negativním prožitkem, kdy student ze své zkušenosti čerpá příklad čemu se vyvarovat a poučuje se z chyb, kterým byl sám svědkem.

V průběhu školní docházky se může zdát, že v afektu je nám křivděno a skutečnost dokážeme vnímat až s odstupem času, kdy jsme schopni na danou situaci prohlížet objektivní optikou. Tato křivda je často dítětem vnímána ze strany učitele, který si ve společnosti dalších dvaceti žáků ani nemusí uvědomit, že k tomuto problému došlo. Jak se to podepíše na dítěti? Může mu jediný špatný zážitek změnit vztah k učiteli?

Jak pedagogická fakulta připravuje studenty na nelehké situace ve třídě? Nároky na budoucí učitele jsou čím dál vyšší.

Cílem výzkumu, kterým je tato práce doprovázena je zjištění, do jaké míry jsou studenti pedagogiky ovlivněni vlastním prožitkem z ústavů primárního vzdělávání a jakou roli v jejich vzpomínkách sehrává učitel. Zda chtějí jít v jeho šlépějích či si zvolí jinou strategii pedagogického působení na další generaci. Tento výzkum by měl být přínosem především pro zpětnou vazbu pro každého jednotlivce, který se hodlá angažovat v učitelství, zda není podprahově ovlivněn vlastní zkušeností a zda se dokáže vymanit z příkladu, který sám dostal.

Práce je strukturována tak, že teoretickou částí se prolíná část praktická, jež ji doplňuje a konkretizuje, v některých částech pak poukazuje na to, že praxe může být v mnoha bodech od teorie odlišná. Jednotlivá fakta se opírají o odbornou literaturu, praktická část pak o data získaná kvantitativním výzkumem z dotazníku. Informace čerpané tímto způsobem jsou označeny přímo v textu kurzívou v závorkách a s iniciály za sdělením. V závěru každého tématu je obecné shrnutí.

První kapitola metodologická. Druhá kapitola je věnována pohledu na studenta učitelství jako na žáka prvního stupně základní školy. Mladší školní věk je důležitým mezníkem ve vývoji dítěte a nese s sebou změny. Studenti zde vzpomínali na své začátky v prvních ročnících primárního vzdělávání a konstatovali, co je motivovalo k výběru učitelské profese.

Kapitola třetí je věnována vzpomínkám studentů. Ty se zde dělí na dva proudy, v nichž hlavní roli hraje vlastní zkušenost. Prvním jsou vzpomínky působící na žáka pozitivně, z nichž může dále čerpat ve svém profesním životě. Druhým jsou vzpomínky negativní, kdy žák vnímá učitele jako nekompetentní osobu a pro svůj další rozvoj bude čerpat příklad toho, čemu se do budoucna vyvarovat. V této části je přiblížena i funkce paměti, a vliv stresu, který je častým úkazem ve školním prostředí.

V poslední části je pozornost věnovaná samotnému učiteli. Učitel se musí denně potýkat s různými problémy a jejich řešení nejsou vždy snadná. Záleží na osobnosti učitele a jeho vyučovacím stylu. Kapitola pojednává o tom, čím by se měl učitel, student jako začínající učitel řídit.

2 Cíle, metody a organizace výzkumu

Následující kapitola podrobně popisuje vytyčení cílů, odůvodnění výběru metodiky i její konkrétní podobu.

2.1 Výzkumný vzorek

Celý výzkum byl zaměřen především na studenty prvního ročníku oboru Učitelství pro první stupeň základní školy na Univerzitě Karlově v Praze. K výzkumným otázkám se vyjádřily navíc dvě studentky pátého ročníku a dvě studentky druhého ročníku, které z doslechu od spolužaček projevily zájem o podílení se na průběhu a výsledcích výzkumu. Celkem se na něm podílelo 84 studentů a studentek. S respondenty nejprve proběhlo osobní setkání v říjnu 2015 v rámci jejich výuky v semináři Osobnostní a sociální výchova. Osobní setkání bylo využito cíleně na probuzení dávno zapomenutých situací, křivd, radostí i starostí.

2.2 Cíl práce a výzkumná metodika

Cílem práce je zjistit, jak jsou studenti pedagogiky ovlivňováni vlastní zkušeností, v níž vystupovali v roli žáků na ústavech primárního vzdělávání a jak jsou tímto prožitkem ovlivněni do budoucnosti, v níž se dostávají do této role oni sami. Přínosem se výzkum stává právě pro jednotlivce, kteří se za jeho pomoci mohou objektivně zaměřit na to, zda nejsou vlastní zkušeností ovlivněni do neúnosné míry.

Výzkum byl uskutečněn formou kvantitativní, konkrétně dotazníkem. Před zadáním samotných dotazníků došlo k osobnímu setkání se studenty, na tomto setkání byli účastníci metodou focus group seznámeni s danou problematikou.

Dotazník je metoda, ve které jsou otázky podávány písemně a následně jsou na ně obdrženy písemné odpovědi. Jedná se o hromadné získávání určitých informací. Z dotazníku musí být předem naprosto jasné, kdo daný dotazník zadává a musí být zcela

jasný cíl dotazníku a význam odpovědí respondentů, což umocní motivaci pro kvalitní vyplňování. Hlavní částí dotazníků jsou samotné otázky. Je určitě lepší začínat nejprve lehkými, zajímavými otázkami a ty těžší, náročnější si nechat až na pozdější chvíli. Při pokládání otázek musíme dbát na jejich srozumitelnost, jednoduchost, možnost na ni smysluplně odpovědět a vyhnout se předpojatosti (nevnucovat předem nějakou možnost). Otázky v dotaznících jsou buď uzavřené, polouzavřené, nebo otevřené. Každý druh má své výhody i nevýhody. V našem zkoumání jsou pouze otázky otevřené, jelikož neomezují respondenta a jsou díky tomu zdrojem nových údajů. Na úkor toho se mohou obtížněji zpracovávat, na rozdíl od otázek uzavřených. Důležitou věcí při dotazníkové metodě je samotná délka dotazníku. Jelikož se jedná o typově otázky otevřené, nesmí být vyplňování časově náročné. Respondent by mohl ztratit zájem. Ovšem že každý má jiné tempo, jinou kapacitu vzpomínek a proto je zde strávený čas nad vyplňováním naprosto individuální záležitostí (Gavora, 2000).

Hlad'o (2011) uvádí, že dotazník patří mezi nejčastěji využívané výzkumné metody. Jedná se o zjišťování písemných informací od většího počtu osob. Výhodou dotazníků je jednodušší zpracování a vyhodnocení dat. Pro respondenty je sympatické, že mají na vyplnění dostatek času a mohou ho psát na jim příjemném místě. Základní strukturou dotazníku tvoří vstupní část, která má motivovat ke spolupráci a dotazník stručně představuje. Následuje tělo dotazníku, které je systematicky utříděno. Postupujeme od lehčích otázek k náročnějším. V závěru dotazníku je na místě poděkovat respondentům.

Nevýhody dotazníku:

- obtížné získání respondentů;
- nepochopení otázek respondentem;
- získání nepravdivých informací;
- v problematice nelze jít příliš do hloubky;
- nemožnost vyptat se na danou odpověď;
- nízká návratnost dotazníků (Hlad'o, 2011).

Ohnisková skupina (focus group) je výzkumná metoda, při které získáváme data ve volně probíhající debatě na předem zadané téma. Téma je voleno výzkumníkem, který

ho představí skupině. Podstatou je ohnisko (téma), jež bývá definováno volněji, aby se debata mohla odvíjet více směry. V našem případě vzpomínkami na základní školu. Pro kvalitní výzkum nesmí být skupina příliš malá, ani velká. Naše skupiny byly ovšem voleny záměrně podle výzkumných otázek. Důležitou postavou je zde moderátor, který je zodpovědný za průběh diskuze. Má za úkol účastníky podporovat a podněcovat k diskuzi, pomáhat jim ve vyjádření myšlenek. Moderátorovi je k ruce pomocný moderátor, který doplňuje v případě potřeby moderátora hlavního. Třetí možnou osobou nápomocnou při metodě ohniskové skupiny je tichý pozorovatel, který je v kruhu mezi zúčastněnými a v případě potřeby do diskuze sám zasahuje. Jeho hlavním úkolem je zaznamenávat dynamiku skupiny, gesta, atmosféru a další charakteristiky účastníků. Role toho pozorovatele byla při našem výzkumu neobsazena a nevyužita. Metoda ohniskové skupiny probíhá v několika fázích. První z nich je zahájení setkání, kdy je představen moderátor, pomocník a téma. Nesmí chybět důvody setkání, cíle šetření a způsob publikování dat. Následuje fáze motivační, v našem případě šlo o přednesení moderátorovi úvahy na téma vzpomínek na základní školu. Třetí fází je živá diskuze nad hlavním tématem. Tato fáze nemá žádnou striktně danou formu, je však nutno dobře pracovat s časem. Poslední etapou je závěrečná fáze, kde je prostor pro připomínky, postoje a názory účastníků. Badatelé tuto fázi využívají jako zpětnou vazbu vlastního postupu (Švaříček, 2007).

V našem případě došlo k uvědomění si nesprávně zvolené motivace. Byla tedy nutná úprava a doplnění pátého bodu v dotaznících. Před ukončením práce s ohniskovou skupinou je na místě poděkování za účast a společně strávený čas.

V úterý 13. října 2015 proběhlo na katedře primární pedagogiky v rámci předmětu Osobnostní a sociální výchova setkání s pilotní skupinou o počtu čtrnácti studentek a jednoho studenta. Hned na začátku jsem byla představena studentům a proběhlo nastínění záměru našeho setkání. Poté jsem řekla pár slov o sobě a požádala je, aby mi byli nápomocni ve výzkumu diplomové práce. Jelikož jsem chtěla, aby si představili a vzpomněli na něco co, co se stalo před více než devíti lety, vymyslela jsem krátké povídání. Jednalo se o doma připravenou úvahu, kde jsem čerpala ze svých vzpomínek a zážitků.

Motivační řeč:

„Je prvního září toho a toho roku. Máte na sobě šatičky, nebo krásnou halenku se sukní, kalhotami, ve vlasech mašle, možná máte dva culíky, ofínu čerstvě ostříhanou a nažehlené límečky. Kdo z vás měl kornout s cukrátky? U nás se tohle nedělalo, bohužel. Vstupujete s rodiči, prarodiči a stovkou dalších dětí do té velké budovy a do třídy, kde nevíte kam vlastně jít a co se bude dít. Zazvoní, sedíte vedle kamarádky, kamaráda, nebo někoho, kdo vašim kamarádem teprve bude. Přivítá vás hezká paní učitelka, moc jí to sluší a od první chvíle se vám líbí – doufám. Pár slov řekne i pan ředitel, nebo paní ředitelka. Já už si tedy nepamatuji, co říkali, protože jsem se dívala, kde stojí rodiče, co to je na nástěnce, co na tabuli, některá písmenka už poznám, hlavně M, protože tak začíná moje jméno. Třída je docela hezká. Už se ale těším, až odsud půjdeme do cukrárny.

Druhý den už prý rodiče zůstanou čekat před školou, no co, hodinu sama vydržím. Dostáváme nějaké sešity, jsou děsně tlustý. Paní učitelka se pořád usmívá. Za pár dní jsem už znala dost písmen i číslic a doma jsme trénovali čtení a psaní. Někdy to šlo ztuha a nebavilo mě to. Pár kluků zapomnělo udělat domácí úkol a paní učitelka se trochu mračila. Za zapomínání jsme dostávali černé puntíky a za pochvalu žluté puntíky, které se všechny zapisovaly na nástěnku vedle okna. Později ve vyšších třídách už to nebyly puntíky, ale malé pětky, které se sčítaly. Já si naštěstí všechno pamatuju. Kdyby ne, mohla jsem z telefonní budky zavolat kamarádce. Na vízo jsem dostala velkou jedničku, ale to myslím, že všichni. Nikdo tedy alespoň nebrečel. Dostala jsem svou první knížku s věnováním, ale styděla jsem se to přečíst, všichni mě chtěli slyšet, jak čtu.

Druhá i třetí třída byla v pohodě, i když vyjmenovaná slova, to teda bylo něco. Měli jsme od trojky novou mladou paní učitelku, která si sice dávala záležet na tom, jak vypadá třída, ale zkoušela stejně jako každá jiná. Slova vyjmenovaná jsme museli umět jak básničku a každý byl vyzkoušen. Ach ta paměť. Kluci mě už docela začínají štvát, pořád si povídají, házejí po třídě penálama a jeden kluk se houpal na židli a rozsekl si hlavu. A to je paní učitelka napomíná, upozorňuje, ale co naplat. Jednou jsem přišla domů celá nesvá. Moje kamarádka v lavici rozlila pití, ale paní učitelka vynadala mě, že se tam motám. Docela těžce jsem snášela, když jsem něco udělala špatně, nebo něco provedla.

No čtvrtá třída, konečně nemusím chodit do družiny a rovnou po škole jezdím domů. Pokud tedy ovšem nejsme po vyučování, čímž někdy paní učitelka vyhrožovala.

Jednou to opravdu hrozilo a já strašně brečela, protože jsem se bála, že nestihnu vyzvednout mladší ségru z družiny a ujede nám autobus domů. No a mobily jsme ještě neměli. Nedávno si paní učitelka potřebovala na moment odeběhnout do kabinetu a pověřila Martina, aby zapisoval na tabuli všechny, kdo budou mluvit. Fíha, on mě tam napsal. Po příchodu paní učitelky jsem se marně snažila přísahat, že jsem nepromluvila. Byla jsem vzteky červenější než moje mikina a ač jsem měla paní učitelku ráda, ten den jsem se na ni už neusmála. Ne že by nám dala poznámky za mluvení, ale nebylo mi příjemné být z něčeho obviněna a ještě když jsem seděla v první lavici a sama. Lidi z áčka a z céčka jsou divný. Pořád na nás divně koukaj. A ani jejich paní učitelky se mi nějak nezdaří, nemám ráda, když některá paní učitelka chybí a my máme supl, nebo jsme spojení. Na tělák máme novýho učitele, je to vlastně poprvé, co nás učí chlap, i kluci z něj mají respekt, stačí slyšet jeho klíče při chůze chodbou a je klid. Nesmíme mít prstýnky a ani dlouhý náušnice. Máme ho i v pětce. Už se těším, až budeme v šesté třídě a budeme na druhém stupni. To už budeme velcí a na druhé budově. Straší nás, že na druhém stupni už to bude těžší, že tam nás nikdo nebude vodit za ručičku. Někdy je to docela děsivá představa. Asi budeme mít víc hodin a odpoledky. Taký budeme chodit o angličtině na počítače. Ted' jen aby vysvědčení dopadlo dobře. No, radši chvalitebně, za dobře, by mě nepochválili. A co vás? ...“

Následovalo povídání v kruhu, kdy každý přítomný měl říci, co se mu mezitím vybavilo, na co si vzpomněl. Jakmile se všichni prostřídali, seznámila jsem je s otázkami v dotaznících, abych předešla nějakým nejasnostem při doplňování, kdy už s nimi nebudu v přímém kontaktu. Po ukončení setkání s pilotní skupinou bylo zjištěno, že předložené vyprávění/motivace studenty podnítilo spíše ke vzpomínkám na zážitky ze školní družiny, z času stráveného na výletech a už se ztrácela hlavní myšlenka, co pro ně znamenali jejich učitelé. Toto zjištění přispělo ke změně koncepce příštího navozování školní atmosféry a více podněcovalo k připomenutí samotných situací s učiteli ve třídě. Studenti se přiznali, že na některé věci již dávno zapomněli a bylo příjemné si na ně zavzpomínat. Pro někoho zase převažovaly nepříjemné vzpomínky, které se objevily i v samotných dotaznících. V prvé řadě bylo důležité uvědomit si, jací byli oni sami, jako žáci na prvním stupni, jak se vnímali.

První dotazníky byly původně tvořeny pouze prvními čtyřmi otázkami. Z osobního setkání a volného povídání s pilotní skupinou ovšem vyšlo najevo, že dovedou pojmenovat

chyby, se kterými se setkali a z nich vyvodit, jak se jim vyvarovat. Proto byly dotazníky rozšířeny o pátý bod, jímž bylo právě jejich „desatero“, čili body, kterými by se měli učitelé řídit. Jelikož došlo k tomuto doplnění až po prvním zadání dotazníků, tak část respondentů (pilotní skupina) toto desatero nepřipojovalo. Nicméně jelikož desatero vzniklo na popud z jejich řad, lze usoudit, že by byla doporučení podobná jako od jejich kolegů z pozdějších seminářů.

2.3 Otázky dotazníkového šetření

1. Jaký/á jste byl/a vy jako žák/yně prvního stupně základní školy? (krátké zamyšlení, volné psaní, klíčová slova)
2. Charakterizujte učitele, který byl pro Vás inspirativní. Zdůvodněte.
3. Popište tři nejsilnější zážitky (situace, momenty), ve spojení s učitelem na prvním stupni.
4. Zachoval/a byste se ve výše vybraných situacích z pozice učitele jinak?
5. Napište v bodech (5-10 bodů), na co by neměl učitel zapomínat při svém jednání (učitelské desatero, rady, doporučení, zásady). Vycházejte ze svých vzpomínek, pocitů, vlastního přesvědčení.

2.4 Způsob zpracování dat

Dotazníky studenti vyplňovali v elektronické podobě. Po navrácení dotazníků se pomocí kódování objevovaly společné rysy. Při kódování dochází k analytickému pročitání textu a hledání témat, či jednotek. Jednotkou může být slovo, věta, odstavec. Hranice se volí dle informace v textu obsažené. Někdy může dojít k překrývání informací. Při kódování jde o jakési nálepkování sloužící pro identifikaci jednotek textu, které mají něco společného (Hlad'o, 2011). Některé odpovědi byly totožné, některé si byly velmi podobné a byly jen vyjádřeny jiným synonymem pro daný výraz. Těm lze přisoudit velkou váhu. Neopomíjeme však ani ojedinělé odpovědi, které právě dokonale ukazují rozmanitost motivace a důležité faktory poukazující na vykonávání učitelské profese.

Kódování probíhalo v rámci každé otázky na stejném principu. Z odpovědí byly zaznamenávány nejčastěji se opakující odpovědi.

Příklady kódování ve vztahu k první otázce šetření *Jaký/á jste byl/a vy jako žák/yně prvního stupně základní školy? (krátké zamyšlení, volné psaní, klíčová slova):*

*„Byla jsem žákyně velmi **pilná** a připravená se učit nové věci. Hodně věcí mě zajímalo, a proto jsem byla vždy ve střehu, co nového za látku budeme probírat.“ P. S.*

*„Myslím, že jsem byla přiměřeně **pilná** (alespoň zpočátku), co se týče učiva. Jinak jsem se z dnešního pohledu (i vlivem kolektivu) chovala docela drze, vyrušovali jsme a učitele zlobili o něco víc, než by bylo „vhodné“. Moc si toho nepamatuju, ale mám dojem, že jsem chtěla zapadnout mezi spolužáky a ničím nevybočovat (nějakým zájmem nebo hodnotami, ale ani třeba oblečením).“ T. D.*

*„Myslím si, že jsem byla docela **pilná** žákyně. Snažila jsem se plnit úkoly včas, spolupracovat se spolužáky, pomáhat jim.“ E. E.*

*„**Pilná**, nadšená, dělala jsem úkoly navíc, co řekla paní učitelka, bylo svaté, začala jsem jako první psát psacím perem, aktivní.“ J. B.*

Na základě analýzy textu lze vyčíst oblasti, které jsou stěžejní pro další zkoumání. Ve výše zmíněných odpovědích je touto oblastí jednoznačně píle. Tento postup byl totožný i v dalších otázkách šetření.

Při psaní práce bylo východiskem a vodítkem hledání souvislostí mezi výpověďmi studentů učitelství a poznatky v odborné literatuře.

3 Student učitelství

Příchod na vysokou školu je náročná zátěžová situace, se kterou se má studující vyrovnat bez zbytečných ztrát. U některých studentů může nastat řada problémů. Zvolené povolání by mělo odpovídat zájmům a schopnostem žáků. Úkolem školy je, aby rozvíjela speciální nadání a schopnosti i morální vlastnosti jednotlivců tak, aby přistupovali k volbě povolání zcela uvědoměle (Kohoutek, 2006).

Pro adepty učitelství je jejich kvalita základním faktorem, určujícím úroveň přípravy i efektivita závěrečných výstupů vzdělávání. Je od nich očekáván velmi široký a specifický souhrn relevantních požadavků a nároků na osobní profil. Předpokládají se nadprůměrné kognitivní dispozice, oborové vědomosti, sociabilita, zájem o práci, příznivé osobnostní charakteristiky a pozitivní postoje k učitelství. Výběr uchazečů je ovlivněn několika faktory. Posuzuje se obecný zájem o daný obor, jeho atraktivita, náročnost, uplatnění absolventa. Vzdělávání učitelů je výrazně specifické (Vašutová, 2008).

3.1 „Já jako žák“ – sebereflexe studentů

Vstup do školy jako vývojový mezník

Vstup dítěte do školy je velkou životní změnou. Přichází pravidelný řád, přesný začátek a konec školy, domácí úkoly. Do života dítěte je vnášen systém a pořádek. Vyžaduje se disciplína, respekt a plnění povinností související s vyučováním. Dítě se dostává společnosti svých vrstevníků. Lze mu předkládat ke vnímání náročnější materiály, přesné a konkrétní úkoly. Škola klade na dítě požadavek větší soustředěnosti. Je potřeba organizovat vyučování zajímavě a poutavě, aby pozornost dětí byla spontánní. Má mnohostranné zájmy, zkoumá vše nové nejen při vyučování, ale i mimo něj. Ve vývoji musíme počítat s možnými problémy, ke kterým je třeba přihlížet. Častým problémem je vytváření odpovědného postoje žáka ke školní práci. Žák potřebuje hlavně pomoc a podporu dospělého, jelikož je pro něj vše nové a zatěžující (Klindová, 1974).

Pohled na dítě a jeho výchovu a vzdělání se s vývojem společnosti proměňuje. S tím se objevují znovu otázky typu, jaké jsou dnešní děti, co je pro ně charakteristické,

zda se mění a jaké jsou jejich proměny, v čem. Výzkumy ukazují, že dnešní děti jsou v něčem vyspělejší, než dovedeme náležitě ocenit a v něčem jsou nezralejší. Je to způsobeno nesouladem mezi požadavky a vývojovými možnostmi. Postupem vývoje přecházíme od lhostejného postoje k dítěti jako k autonomní bytosti. Posilujeme tím roli jeho jedinečné osobnosti. V současnosti vnímáme schopnost provádět řadu psychických činností, ke kterým v minulosti dozrávaly později. Je sociálně zralejší (Spilková, 2008).

Sebereflexe studentů učitelství

„Na prvním stupni jsem patřila ke skupině spíše pilných žáků.“ K. V.

„Pilná, nadšená, dělala jsem úkoly navíc, co řekla paní učitelka, bylo svaté, začala jsem jako první psát psacím perem.“ J. B.

„Myslím, že jsem se snažila plnit úkoly, byla jsem pilná, ostatním jsem pomáhala s úkoly. V první a druhé třídě jsem se často hlásila, poté to trochu opadlo a začala jsem být celkem stydlivá (např. bála jsem se zeptat na zopakování věty v diktátu a doufala jsem, že se zeptá někdo jiný). Pořád jsem se ale, doufám, pečlivě připravovala.“ M. Z.

„Já, žákyňe na prvním stupni, jsem bývala velmi pečlivá. Pamatuji si, jak jsem měla na lavici úhledně seřazené všechny pomůcky: učebnici, pracovní sešit, sešit a penál. Vše bylo na milimetr přesně srovnané v rohu lavice, a když jsem do toho omylem strčila, hned jsem to znovu přerovnávala. Také jsem byla vždy připravená. Vlastně mi obě tyto vlastnosti zůstaly do teď, jsem perfekcionistka.“ J. R.

„Připadá mi to jako před lety, kdy jsem byla malá holčička s culíkama, a chodila jsem do Základní školy v Pustějově. Ve škole jsem nikdy problém neměla. Mít jedničky bylo pro mne samozřejmostí. Ani si nevzpomínám, že bych se nějak moc učila. Šlo to skoro samo. Vzpomínám si, že když už byl nějaký problém s učením, věděla jsem ke komu zajít pro radu. Na češtinu byla mamka, tatka na matiku a s prvoukou pomáhala babička. Škola mě bavila. Základka je v malé vesničce. Ve třídě nás proto bylo jen 7 a v 1 místnosti byly

2 třídy. Těžší období začalo, když jsem se v 5. třídě začala učit na přijímací zkoušky na gymnázium.“ L. S.

„Myslím, že jsem byla docela snaživá a hlavně mě škola bavila. Pamatuji si, že jsem do školy těšila a letní prázdniny mi připadaly dlouhé. Milovala jsem naši paní učitelku, takže jsem dávala pozor v hodinách, hlásila se, aktivně se účastnila výuky. Všechno mě bavilo, udivovalo (pozitivní údiv z nově získaných poznatků). Velmi mě bavila například Daltonská výuka.“ M. Š.

Píle, pečlivost, učenlivost a svědomitost byly nejčastěji zmíněné vlastnosti, kterými se studenti popisovali. Podle Klindové (1974) mohou být v nabývání těchto dovedností nápomocni jak rodiče, tak učitelé. Nezáměr rodičů o školní problémy může vzbudit sklon k vyhýbání se povinností.

Dle Říčana (2008) je tzv. snaživá píle jedním z vývojových úkolů právě u dětí mladšího školního věku. Jde o vytrvalou a systematickou snahu o dosažení cíle, překonávání překážek a nezdarů a to i ve chvílích, kdy činnost není sama o sobě příliš přitažlivá.

U studentky J. R., byla naopak viditelnou ikonou pro práci právě sama třídní učitelka:

„Nejvíce mi asi utkvěla v paměti paní učitelka z 1. a 2. třídy. Je dost možné, že tu pečlivost a připravenost jsem okoukala právě od ní. Pamatuji si, jak přišla na každou hodinu skvěle připravená. Všechny pomůcky si vždy nesla v barevných deskách nebo už je měla před hodinou připravené na stole, což pro mě byla v té době veliká záhada, nikdy mě totiž nenapadlo, že si je tam přinesla brzy ráno, když jsme my ostatní byli ještě v ranní družině.“ J. R.

V praxi se neustále setkáváme s nekázní. Může to být způsobeno rutinní prací, spory mezi žáky, nesnázemi žáků, ale i zásahy z okolí. Je pak na schopnostech učitele, jak

danou situaci vyřeší. Učitel působí na žáky jak po stránce rozumové, citové a volní (Pařízek, 1990).

„Na první stupeň si až tak dobře nepamatuji, ale byla jsem vždy „rebelka“ třídy. Nechyběla jsem u jediné špatnosti. Dokonce jsem už od 3. třídy byla předsedou třídy, vydrželo mi to až do devítky. Takže jsem se každý pátek zúčastnila „školního parlamentu“ s panem ředitelem. Asi zásluhou mé prořízlé pusy.“ E. Š.

Když si student vybere jako své povolání to učitelské, musela ho škola v dětství pouze bavit? Asi bychom předpokládali, že ano. Ve většině dotazujících tomu tak doopravdy bylo, ale byla tu i menšina s opačným pohledem na věc.

„Myslím, že na prvním stupni jsem nebyla z těch „chytřejších“ žákyň. Nešla mi matematika a ani český jazyk, což jsou stěžejní předměty pro první stupeň. Kompenzovala jsem to pílí, která ale ne vždy vše dožene. Škola mne bavila, ale měla jsem třídu, ve které nebylo hezké klima, takže na toto období nevzpomínám zrovna nejraději.“ P. P.

Předchozí řádky by jistě nebyly pro učitele nic veselého. Učitel musí umět dítě aktivně zapojit a podporovat jeho pozitivní postoje (Smahel, 1996).

Pokud žák tápe v učivu, nemusí to být bezprostředně jeho chyba. Učitel musí přehodnotit metody a správný výběr učiva (Pařízek, 1988).

Sebeobraz žáka by měl být pozitivní, aby na sebe žák byl hrdý (Bláha, 1988).

Shrnutí

Nástup do školy vnímá každý žák s jinou intenzitou. Pro všechny je to ale něco nového. Celkově se každý jednotlivec snaží dělat co je správné, co se očekává a jednat v souladu s potřebami ostatních, aby nevznikaly možné konfliktní plochy. Většina studentů patřila k pilnějším žákům. Do školy se těšili, pomáhali paní učitelce, hlásili se a brali vyučující v mnohém jako svůj vzor, díky němuž jsou kladně ovlivněni na celý život. Ukazuje se ale, že stačí v počátcích menší nejistota, či nedostatečná pomoc od učitele a záhy se objevují první projevy nepříjemných zážitků. Je proto důležité se za každé okolnosti snažit být pozitivní (v osobním přístupu, při hodnocení).

3.2 Motivace/ inspirace ke studiu učitelství

„Motivace je vnitřním procesem, který vyjadřuje touhu a vůli (ochotu) člověka vyvinout určité úsilí vedoucí k dosažení subjektivně významného cíle nebo výsledku.“

(Tureckiová, 2004, s. 55)

Dle Kohoutka (2006) jsou nejčastějšími motivy zájmy, afekty, hodnoty, ideály a potřeby. Na motivy působí nejrůznější pobídky, čímž mohou být odměny či tresty. Hodnoty, ideály a potřeby jsou příčinami jednání, proto se nazývají motivy. Motivů jsou síly uvádějící naše chování do pohybu. Motivována je každá lidská činnost a jednání je zapříčiněno několika motivy. Výkon/úspěch pracovní motivace je závislý na schopnostech člověka a jeho pracovních vlastnostech. Konkrétní motivy práce se už ale u jednotlivých osob liší. Nedostatečná motivace vede k povrchnosti, nestálosti.

V posledních desetiletích je psychologie zaznamenána zvýšená lidská potřeba svobodného rozhodování a jednání. Tato potřeba vyplynula z výsledků výzkumů ovlivňování vnitřní motivace. Vnitřní motivace ovlivňuje chování a prožívání lidí bez sebemenší vnější odměny. Podstatou je přirozená tendence hledat něco nového, rozptýlení, dokázat řešit problémy, překonávat překážky, obtížné úkoly. Směřuje tedy k těm aktivitám, které jsou už samy o sobě uspokojující. Pod takovými aktivitami si lze představit hru, studium, uměleckou tvorbu, vědecké bádání (Plháková, 2007).

Co tedy motivuje studenty k oboru učitelství? Bez výzkumu se můžeme pouze domnívat, zda jde o vliv okolí, rodinnou tradici, nebo šlo o momentální nápad.

„Už od mala jsem chtěla být paní učitelkou, tak jsem měla doma v pokojíčku na skříni přidělanou malou tabuli a každé odpoledne jsem si hrála na školu. Vzala jsem si sešity ze školy a látku, kterou jsme ten den probírali ve škole, já odpoledne vysvětlovala

svým „žákům“ doma, čímž jsem si perfektně opakovala učivo. Proto jsem pořád nosila jedničky.“ Š. K.

„Ve 4. třídě se stalo ve škole něco, co se běžně nestává. Kvůli přípravám na školní besídku nebyl ve škole dostatek učitelek. Výsledkem situace se stalo, že naše paní učitelka měla na starosti dvě třídy najednou – nás a ještě druháky naproti. Poprosila mě tedy, že mám jít na jednu hodinu ke druhákům do třídy, mají hodinu čtení, tak je mám suplovat. Stačí jen vyvolávat, kdo má číst, zlobivé děti napsat na tabuli, a pokud budu mít problém, mám přiběhnout za ní, vždyť bude hned naproti... To je možná důvod, proč jsem tady na PedF. Učitelkou jsem byla již v brzkém věku.“ P. O.

„Na prvním stupni se nám vystřídali dva učitelé, ale abych byla upřímná, ani jednom z nich pro mne nebyl inspirativní. Inspirativní pro mne byla až paní učitelka na druhém stupni. Byla to starší paní, která šla hned po našem odchodu do důchodu. Byla pro mne inspirací proto, že byla **milá a zároveň přísná, vtipná a zároveň vážná** a za jakýchkoli okolností měla vždy **dobrou náladu**. A přesně taková bych chtěla být i já. Ona byla důvod, proč jsem začala uvažovat o pedagogické fakultě.“ L. T.

Tomková uvádí, že prvopočáteční sklony k učitelskému povolání vznikají ve škole při setkání s učitelem. Díky němu zažíváme určitou zkušenost se školním prostředím. Tato zkušenost nás může ovlivnit při vlastním výkonu práce a může vést k napodobování způsobu výuky. Lze říci, že způsob jakým učitel se žáky pracuje, zásadně určuje styl, jakým budou jednou pracovat oni sami (Tomková, 2016).

Pozitivní inspirace

Při prvním vyhodnocení se opakovaně objevila klíčová slova *záskok, autorita, učitelka kroužku/jazyka, dobrá nálada, přísnost ale spravedlnost*.

„Paní učitelka Tyrolová – měli jsme ji na **záskok** za naši třídní paní učitelku. Byla na nás hodná, měla nás ráda, byla chápavá, dokázala utěšit případné dětské slzičky, ale zároveň dokázala být, když bylo třeba, **přísná**. Byla pro nás jako taková druhá máma.“ K. N.

„Nejlepší učitelkou na těch prvních pěti třídách byla p. učitelka Brožková. Měli jsme ji asi jen půl roku na **záškok** těhotné třídní. Stará paní, hodně stará, která učila moji maminku, i tatínka, a ještě před rokem byla maminčinou kolegyní. Měla jsem ji ráda, protože jsem sama byla pečlivá, zodpovědná a vzorná, což dokázala řádně ocenit, většinou pochvalou do notýsku, nebo červeným puntíkem. Když si na ni vzpomenu, vybaví se mi malá pětka za 3 zapomenutí, kterou jsem nikdy nedostala, ale vždycky jsem se strachovala. I přes její přísnost jsem ji asi měla nejraději, a potvrdilo se mi to minulý rok, který jsem s ní a s mojí mamkou strávila na škole v přírodě.“ A. K.

„Pro mě inspirativních učitelů je určitě více, ale asi nejdůležitější pro mě byla paní učitelka, kterou jsem měla **od 1. třídy**. Je to asi dáno tím, že byla **ta první**. Nejvíce mě inspirovala tím, že opravdu neupřednostňovala jedince, pracovala se všemi i individuálně a v každém chtěla objevit to dobré a hlavně jeho přednosti. Tímto mě spíše inspirovala v pozdějších letech, když jsem se ohlédla zpátky nebo o tom začala přemýšlet, určitě ne v té 1. třídě.“ G. S.

„Jednou z největších inspirací byl pro mě **můj bratr**, přihlásil se původně na technickou školu a o pedagogické fakultě vůbec nepřemýšlel. Sám měl na střední škole vyučujícího, který ho zaujal natolik, že se rozhodl pro předměty jako je dějepis a základní společenské vědy. Já sama se rozhodovala mezi obory jako je hudební výchova s českým jazykem, dějepis a český jazyk a jedna z variant byl i první stupeň. Nakonec jsem se rozhodla pro studium učitelství prvního stupně, možná i proto, že je zde možnost kombinovat více oborů i zaměření (hudební výchova, tělocvik, český jazyk, dějepis i biologie.)“ L. T.

Pochvalou pro každého učitele je věta **Chci být jako on/a**. Zde můžeme s jistotou říci, že studenti se snaží přiblížit svým vzorům.

„Inspirativní pro mě byl pan učitel matematiky. Učil nás od 5 třídy a od 6 třídy jsem ho měla i za třídního učitele. Byl to ten nejlepší učitel matematiky, kterého jsem zatím měla. Byl sice starší a občas na nás dost křičel (hlavně, když jsme se bavili nebo nedávali pozor), ale měl výborný systém v učení a z toho, co mě naučil, čerpám do dnešních let a

hlavně byl spravedlivý ... Nadchnul mě jeho systém učení a dodnes na něj vzpomínám. Když jsem se rozhodla, že půjdu studovat na pedagogickou fakultu, věděla jsem, že **chci jednou učit jako on**. To bude můj cíl.“ E. K.

„Inspirativní učitelkou pro mě byla paní učitelka na druhém stupni, která se stala naší třídní a druhou maminkou. Vždy držela při nás, vždy nabídla ochotnou ruku a hlavně v nás věřila, i když se naše vysvědčení nepyšnilo jen samými jedničkami. Její smrt jsme všichni oplakali a nikdy nezapomeneme. Byla to skvělá žena, **přála bych si být někdy nejen taková učitelka, ale hlavně člověk, jako byla ona**.“ L. M.

„Inspirací pro mě byl pan učitel, kterého jsme měli na záskok za nemocnou paní učitelku ve sboru. Normálně učil na druhém stupni, kde jsem ho později také měla na hudební výchovu. Většina dětí se ho bála, měl přirozenou autoritu, ale zároveň si dokázal dělat i sám ze sebe legraci. I když si to někteří nemyslí, tak vím, že pro školu, na kterou jsem chodila, dělal první i poslední a bez něj by škola neměla tak dobré jméno jaké měla. Pan učitel byl sice přísný, ale své žáky měl velmi rád a mrzelo ho, když nesplnili to, co měli. Byl laskavý a všem měřil stejným metrem. Já jsem si s ním rozuměla a díky němu jsem měla několik příležitostí si zahrát na elektrické housle a na hudebním táboře hrát sólo v orchestru, což pro mě byl obrovský zážitek a nesmírná čest. Díky panu učiteli jsem se mohla zúčastnit i letní hudební školy pro učitele ZŠ, kde jsem získala nové rady a inspiraci, co se převážně hudební výchovy týče. Za tohle všechno jsem mu moc vděčná a doufám, že někdy budeme kolegové a já **budu aspoň trochu jako on**.“ P. M.

„Vtipná, všechno měla na háku, klidná, uvolněná, s nikým se nepárala – **Chtěla bych být jednou jako ona**.“ M. N.

„Byla jsem pěkná šprtka. Byla jsem hodně snaživá a **chtěla jsem být jako paní učitelka**. Když někdo udělal nějakou chybu, hned jsem ho opravila. Na svého souseda v lavici jsem byla pěkně přísná. Peskovala jsem ho za každou chybu.“ M. N.

*„Inspirativní pro mě byla určitě paní učitelka v 1. třídě. Byla již v **důchodovém věku**, ale stále učila ráda a nadšeně. I přes svůj věk byla **energická** – když mi maminka řekla, že jí je tolik let jako mají babičce, tak jsem jí nevěřila. **Paní učitelku jsem obdivovala hlavně za to, jak tráví volný čas.** Měla ráda kulturu, proto nás často brala do divadla nebo nám vyprávěla, jak byla v divadle sama na večerním představení pro dospělé. Vzala nás i na různé výstavy. Nosila elegantní oblečení a krásné klobouky – já jsem také měla v 1. třídě klobouček, proto se mi to líbilo. Při hodinách byla suprová, když viděla, že jsme unavení, vytáhla nás z lavic, abychom se protáhli/ zatancovali si/ zahráli si hru. Hodně toho naučila, i látku navíc. Díky ní jsem například již v 1. třídě znala téma husitských válek. Dějepis byl její koníček a husitské války nám vyprávěla jako pohádku – na škole v přírodě, při výtvarce... **Jednou bych také chtěla být jako tato paní učitelka.**“ P. O.*

Inspirace se může objevit i později, například při praxi na fakultě.

*„Myslím, že jediného opravdu inspirativního pedagoga jsem potkala teprve předminulý týden na **úvodním pedagogickém kurzu**. Paní učitelka byla na děti neskutečně milá a příjemná a zároveň si dokázala bez problémů udržet pozornost a kázeň ve třídě. Byla spravedlivá a velmi otevřená, opravdu naslouchala dětem a ochotně řešila jejich problémy. I její učební postupy se mi líbily, její hodiny měly vždy jasný cíl, byly rozpořbované (střídaly se různé aktivity, některé u stolků, jiné v kroužku na koberci) a vypadaly zábavně.“ V. K.*

Další početnou skupinu inspirativních učitelů tvořili vyučující **cizích jazyků a kroužků**.

*„Inspirativní pro mne byla paní učitelka, kterou jsem měla na **angličtinu**. Byla mladá a moc hezky s námi zacházela. Hráli jsme různé jazykové hry a byla na nás hodná. Vyráběla pro nás stále nějaké omalovánky a doplňovačky a dělala pro nás angličtinu zábavnou.“ P. P.*

*„Líbil se mi přístup mojí paní učitelky na **angličtinu** na 1. stupni. Byla hrozně fajn. Každou hodinu jsme zpívali nějaké písničky. Bavila se s námi i jen tak mimo hodiny.*

Zajímala se o to, co děláme a jak se máme. Mám ji i do teď hrozně ráda. Když se potkáme někde ve městě, je pořád taková přátelská, jaká byla ve škole, a to je pro mě důkaz, že to i tenkrát myslela upřímně! B. M.

*„Na prvním stupni jsem měla jen dvě učitelky. Jednu (třídní) na většinu předmětů a jednu na **angličtinu**. Největší inspirací mi nejspíše byla paní třídní učitelka, ale bohužel si nepamatuji na nějakou konkrétní událost, která by mě přímo ovlivnila do budoucnosti. Nikdy jsme ji nebrala jako středobod celé školy...“ K. Š.*

*„Inspirativní pro mě byla paní učitelka, která mě učila na **flétnu a na klavír**. Později (ve 4. Třídě) se dokonce stala mou třídní. Líbil se mi její přístup k dětem, byla do toho tak nějak zapálená a vždy se snažila každému pomoci a ne někoho nachytat, jako tomu tak bylo u mého prvního třídního na ZŠ. Ona měla radost, když děti měly radost. Měla pochopení a hodiny obohacovala o různé aktivity.“ N. D.*

Shrnutí

Častým jevem zde bylo využití slova záskok. Z mé zkušenosti jsem záskok vnímala jako nepříjemný zážitek a o to překvapující pro mne byl výsledek vycházející z výzkumu, v němž se tato moje zkušenost stala minoritní. Nehrálo zde roli, zda ji studenti měli na rok, nebo na půl roku, ale změna to byla k dobrému. Studentka G. S. zmínila svou oblíbenou učitelku z první třídy. Tato sympatie se pak objevovala opakovaně. Popis doplňovala slova jako hodná, krásná, škola hrou, trpělivá, hezky psala na tabuli, lidská. Z těchto vzpomínek lze konstatovat, že jakožto první setkání se školní autoritou, je učitelka v první třídě nejdůležitější postava. Jaké základy položí, na těch se bude vše odrážet a k té se budou vždy vracet. Podobně to zmiňuje i Tomková (2016). Inspirace nemusí vždy být jen ze školního prostředí, jak nám dokázala L. T. Tuto studentku inspiroval její bratr a pomohl jí tak v rozhodování svým vlastním přístupem. Pak se objevovaly učitelky, které byly přímo vzory. Takhle chtějí někteří učit. Učitel je tedy pod neustálým dozorem, mnohdy tlakem. Musí se kontrolovat, být dobrý mluvní vzor, zvládat vypjaté situace, mít přehled atd. Nikdy nemůže vědět, kdo se v něm zrovna vzhledne. V neposlední řadě byla početně zastoupená skupina učitelů cizích jazyků a kroužků. Může za to v těchto případech zřejmě

jiný styl výuky. Studentům vyvstali v paměti písničky, hry, básničky, přátelskost. Ne snad, že by písnička nebo básnička nešla zakomponovat i do hodin matematiky, ale v té se přeci jen spíše počítá a jinak operuje. Celkově z toho vyplývá, že učitel je rozhodně pro žáka vzorem a mnohdy tak silným, že ho žáci chtějí stoprocentně napodobit.

Negativní inspirace

*„Pro mne inspirujícím učitelem byla rozhodně naše třídní učitelka. Bohužel **nebyla pro mne inspirujícím příkladem v dobrém slova smyslu**. Od této paní učitelky jsem se spíše naučil jak pozici učitele „nedělat“. S paní učitelkou bylo velice těžké komunikovat, nepřipouštěla absolutně žádnou možnost omylu nebo chyby a veškeré kázeňské přestupky okamžitě tvrdě trestala. Vzpomínám si, že i moji rodiče měli s touto paní učitelkou problémy a jakákoliv komunikace s ní byla velice, velice nepříjemná. Ve druhé třídě rodiče dokonce podepsali petici, se žádostí na školu, aby byla naše třída od této paní učitelky „osvobozena“. Zásadní chyba dle mého názoru byla ta, že si paní **učitelka neuvědomovala, že nejsme vojáci ale pouze malé děti**. Proto je pro mne tato paní učitelka inspirativním příkladem, čeho se **vyvarovat** v mojí kariéře učitele.“ V. J.*

*„Mou paní učitelku, kterou jsem měla od 1. do 3. třídy, jsem neměla bohužel ráda a ani ona mě. Na paní učitelku ze 4. a 5. třídy vzpomínám jako na hodnou, ale nějak výrazně mě neovlivnila. Jestli můžu tak bych to nazvala **negativní inspirace**. Učitelka si na mě **zasedla a hodnotila mě hůř než ostatní**. Byla protivná a za každou maličkost jsem dostala vynadáno, přestože jsem byla jedna z těch pečlivějších. A tenhle přístup mě právě „inspiroval“ k tomu stát se učitelkou. Abych dokázala, že to jde i jinak a lépe. Že dětem můžu ten začátek cesty do života zpříjemnit a ulehčit a né jim působit ve škole samé starosti a trápení.“ L. R.*

Často zmiňovaný termín „zasedávání si“ způsobuje, že žáci jsou nešťastní a pociťují nespravedlnost, kterou si neumí racionálně vysvětlit. V takovém případě hrozí následující reakce, žák veřejně odmítne či zpochybní učitelovo hodnocení svého chování, což vyústí v konflikt. Emoce zde mají přednost před racionálním uvažováním a ani jeden z partnerů není ochoten ustoupit. Dalším projevem může být konformní chování (i přes vnitřní nesouhlas s hodnocením) s vírou v revizi procesu etiketování. V nejhorším případě

jedinci rezignují či protestují, čímž potvrzují oprávněnost nálepky, přičemž žákovy výkony se stávají takovými, jaké od něj učitel očekává. Všechny zmiňované reakce žáků jsou zapříčiněny narušením pozitivního interpersonálního vztahu mezi učitelem a žákem. V několika případech se může stát, že si učitelé vytvoří představu o žákovi pouze na základě vyprávění jiných osob. Vytváření představ o druhých ovlivňují především dva faktory.

- Subjektivní teorie osobnosti

Jedná se o vytváření teorií na základě osobních zkušeností či přebíráním od „věrohodných“ osob. Jsme přesvědčeni, že jedinec mající určité povahové rysy projevující se v jeho chování má další vlastnosti, které jsou s těmito rysy spojené. Neověřujeme si už však, zda tyto vlastnosti doopravdy má.

- Stereotypizace (předsudky)

V tomto případě nedotváříme obraz o již známém člověku, ale vytváříme si obraz o neznámém člověku podle toho, co odpovídá předem určeným kategoriím (příslušníkovi romské komunity přisuzujeme vlastnosti jako nepřizpůsobivý atd.) (Navrátil, 2005).

Shrnutí

Jak je vidno z předchozí kapitoly, inspirací mohou být negativní zkušenosti, které nás motivují k tomu, abychom své jednání zhodnotili a snažili se situaci zlepšit prací na sobě samých nebo vzniklé situaci. Z toho vyplývá, že studenti s negativní zkušeností se naopak snaží zažitým scénářům od svých učitelů vyvarovat. Čiší z nich odhodlání kvalitně působit na žáky, hledat různá řešení a úhly pohledu na dané problémy.

Nutno poznamenat možnost, kdy jedinec nestuduje obor učitelství z důvodu budoucího vykonávání této profese. V poslední době se vzhledem ke kritériím přijetí ke studiu potýká systém vzdělávání budoucích učitelů s několika problémy. Část studentů chce pouze získat vysokoškolský diplom, mnozí z nich mají negativní postoje k pedagogicko-psychologické a didaktické složce studia, k praxím, předpoklady studentů pro jejich úspěšnost jsou průměrné a někdy se volba studia učitelství přesouvá až na druhou pozici volby (Spilková, 2008).

3.3 Nejsilnější zážitky z primárního vzdělávání

Kapitola se zabývá výsledky otázky číslo tři: *Popište tři nejsilnější zážitky (situace, momenty), ve spojení s učitelem na prvním stupni.*

Ve výsledcích šetření se odrazila rozmanitost respondentů. Zpočátku se jevilo nereálné najít společné rysy, nicméně po důkladnější analýze se výsledky dostavily. Některé vzpomínky a zážitky byly radostnější, některé naopak. Myslet si, že zážitky budou jen ze školních lavic, by bylo špatně. Výlety a školy v přírodě jsou přesně ty momenty, kdy se mohou žáci projevit i jinak, než pouze před katedrou. Právě vzpomínky spojené s těmito aktivitami jsou velice důležité a studenty často zmiňované.

Nejčastěji zmiňované vzpomínky/zážitky:

- první poznámka/špatná známka
- úraz ve třídě
- nedůvěra
- křivé obvinění
- odchody/změny třídních učitelů
- škola v přírodě
- první školní den
- dojetí učitelky
- výlet
- podpora od učitele

Paměť

Schopnost organismu uchovávat minulé informace nám umožňuje právě paměť. Proces zapamatování si probíhá ve třech základních fázích. Nejprve probíhá fáze **impregnace** neboli fáze vstíplivosti. V tomto okamžiku dochází k tomu, že veškeré informace, které prošly naší mozkovou kůrou, po sobě zanechávají trvalé stopy. Druhá schopnost, fáze se nazývá **retence**. Jedná se o udržení vstípeného v naší paměti. Toto uchování se posiluje občasným vybavováním a používáním. **Reprodukce**, třetí fáze, je fáze vybavování si. Reprodukce může být ovlivněna hned několika činiteli, jako například trémou, silným emočním stavem a dalšími. Z časového hlediska dělíme paměť na krátkodobou a dlouhodobou (Kohoutek, 2006).

Krátkodobá paměť je vybavitelnost informace po dobu zhruba několika vteřin. Příkladem může být zapamatování si telefonního čísla ihned po jeho vytočení.

Dlouhodobá paměť se projevuje tím, že informace je již trvale zakódovaná (Nakonečný, 1998).

Paměť je dle Plhákové (2004) schopnost organismu zaznamenávat životní zkušenosti. V našem výzkumu nás zajímá prioritně paměť dlouhodobá, která se dělí na paměť **explicitní a implicitní**. V explicitní paměti jsou uchovávány životní události a faktické znalosti o světě. Obsahy vybavované z explicitní paměti jsou verbálně popsatelné. U implicitní jsou verbálně popsatelné jen těžko. Při vybavování zážitků ohledně prvního školního dne, vzpomínek na učitele nám slouží **autobiografická paměť**, jež spadá do epizodické paměti, která je subsystémem paměti explicitní. Nejtrvalejšími obsahy autobiografické paměti jsou právě vzpomínky týkající se osobních zážitků s velice výrazným emocionálním doprovodem. Stálé obsahy jsou významné životní události a zážitky intimní povahy.

Zapamatování úzce souvisí s motivací člověka. Obsahy s kladným citovým nábojem se zapomínají méně než obsahy se záporným citovým nábojem (Kohoutek, 2006).

*„V páté třídě jsme měli jinou učitelku na ČJ než třídní. Jednou jsme psali cvičení z pracovního sešitu na známky. Moje kamarádka ode mě jednu větu opsala a šla sešit hned odevzdat a já šla za ní. Paní učitelka cvičení opravovala hned. Větu, kterou kamarádka opsala, jsem měla špatně, tudíž dostala 2. Když hned jako další opravila mě, **obvinila mě**, že mám jednu stejnou chybu jako má kamarádka a že jsem to cvičení od ní opsala a dostala jsem za opisování 5.“ L. R.*

*„Negativní zážitek mám ze třetí třídy, kdy jsem dostala **trojku z testu z matematiky**, což jsem do té doby nikdy nedostala a v tu chvíli to pro mě byla tragédie. Přišlo mi to **nespravedlivé**, protože jsem přišla do školy po nemoci, a tak jsem se rozbrečela. Kamarádka mi poradila, ať to jdu říct paní učitelce. Poslechla jsem ji a paní učitelka uznala, že jsem chyběla a látku jsem nemohla umět, proto mi známku nedala. Byla jsem ráda, ale připadala jsem si trapně, že jsem kvůli trojce plakala a několik spolužáků se mi potom vysmívalo, ale to naštěstí časem ustalo.“ P. M.*

„Také mi určitě v hlavě utkvěla **moje první poznámka**, kterou jsem dostala od učitelky ve třetí třídě. Byla ta to, že jsme s kamarádkou zlobily a lily jsme vodu po lavici. Byla jsem z toho nešťastná a kamarádka se mnou musela jít domů, aby to se mnou vysvětlila mamce.“ P. S.

„Když jsem šla poprvé do školy, byla to pro mě velmi **stresová situace**. Měla jsem **strach** z toho, že už nebudu mít možnost hrát, ale jen učit se a dávat neustále pozor. Tento strach hned pominul, když paní učitelka vstoupila do třídy a začala nám něco mile povídat a snažila to nám podat tak, abychom neměli z ničeho strach a nezprotivil se nám hned první den ve škole. Paní učitelka byla na nás celé dva roky.“ K. H.

„Můj první průšvih na základní škole byl, když mě kluci ve druhé třídě otravovali a brali mi mé věci, tak jsem se na ně naštvála a hodila po nich mokrou houbu. Jenomže v tu chvíli vešla do třídy paní učitelka a viděla mě. Tak na mě začala křičet a chtěla, abych jí donesla žákovskou knížku. A napsala mi **poznámku** za nevhodné chování o přestávce.“ K. H.

„Nezapomenu na situaci, kdy jsem s kamarádkou dorazila z přijímacích zkoušek na osmileté gymnázium, a **učitelka navedla třídu**, aby na nás začali vykřikovat, že nás nesnáší a že už k nim nepatříme. To, že to byl plán učitelky, jsem se dozvěděla od bratrance, který byl se mnou ve třídě.“ K. T.

„Když nám ve třetí třídě změnili učitele, tak jsem byla velmi **nešťastná**, protože jsem byla do té doby zvyklá na mou hodnou učitelku. A dostali jsme strašně přísnou paní učitelku, která nebyla opravdu milá a pořád na nás křičela, i když to byla úplná maličkost. Sice jsme se s ní hodně věcí naučili, ale neměla jsem z ní nikdy dobré pocity.“ K. H.

Shrnutí

Obsahy se záporným nábojem se teoreticky zapomínají častěji. Dle výzkumu tomu tak však nebylo, jak je vidno ve zmíněných zážitcích výše. Poslední tři situace od K. H.

mají všechny negativní obsah a byly přesto zvoleny od jedné a té samé osoby, přičemž nebylo zadáno, zda mají psát pozitivní, či negativní vzpomínky. Je vidět, že tyto konkrétní zážitky se vryly do paměti a při vybavování byly silnější, než pozitivní. Přisuzujme to silné emocionální složce. Obecně vyvstávaly v paměti spíše výrazy poznámka, nedůvěra, křivé obvinění, stud, úraz. Dospělým možná nepřijde změna učitele jejich dítěte nijak závažná, ale realita je jiná. Právě změny učitelek a zejména pak v první třídě byly pro žáky prvními situacemi, co se jim v paměti vybavily.

Co se týče dopadu některých stresových situací na jedince, přičemž další žák by danou situaci přešel bez povšimnutí Říčan (2008) nabízí pojem **habituace**. Jedná se o systém učení, který spočívá v zapomínání/ignorování jevů, které pro nás nemají význam. K habituaci/otupění dochází tehdy, pokud jsme daným jevům vystavováni příliš často.

Na základě toho, se můžeme domnívat, že kdyby byla žákyně napomínána každý den, pravděpodobně by si na to dnes už detailně skoro nevzpomínala. Naopak, jestliže učitel jednou, či dvakrát žákyni za něco pokáral, utkvělo jí to v mysli a stal se z toho silnější zážitek. Též je možné, že žákyně, která by se například často stěhovala, by změnu učitelky nebrala tak tragicky jako ten, kdo měl tři roky po sobě učitelku stejnou.

Stres

Dle Kohoutka (2006) stres vyjadřuje zátěž, tlak, břímě a tíseň. Jedná se o soubor reakcí člověka na změny narušující normální chod funkcí našeho organismu. Stresy jsou způsobeny náročnými životními událostmi, ohrožujícími naši celkovou pohodu.

Stres můžeme rozlišit jako vnější situaci a stres jako vnitřní důsledek této situace. Pokud se jedná o stres jako o vnějšího činitele, pak lze mluvit o situaci, již se nelze přizpůsobit, nebo mluvíme o nadměrně silném, psychiku zatěžujícím podnětu (Nakonečný, 1998).

„Asi ve 2 třídě jedna moje spolužačka zlobila. Už si přesně nepamatuji, co provedla, ale paní učitelka ji tenkrát hodně vynadala a postavila ji asi na deset minut na hanbu. Spolužačka situaci nezvládla a na hanbě se počůrala. Dodnes na to v dobrém vzpomínáme.“ E. K.

Podle Kohoutka (2014) jsou vzpomínky studentů učitelství často velmi stresující. Čím je to zapříčiněno? Velice opakujícím se jevem způsobujícím stres je sám učitel. Přesněji řečeno jeho choleričnost, temperament, emoční rozkolísání a též bossing. Kohoutek zmiňuje čtyři stupně psychické traumatizace. Primární stupeň představuje jedince jako vlastní oběť šikany. V sekundárním stupni je jedinec svědkem traumatizace někoho blízkého, naopak v terciální oblasti je to traumatizace někoho, koho neznal. Poslední stupeň, kvartérní, je informováním o traumatizaci někoho později. Může k tomu dojít verbálně, či vizuálně, například prostřednictvím filmu. Každý někdy pocítil určitou míru dehonestace vůči vlastní osobě. Pokud je ovšem snesitelná míra překročena, mohou se objevit potíže. Takovými symptomy může být nadměrná bdělost, vylekanost, frustrace, duševní sevření, bolesti hlavy, poruchy spánku, blok logického uvažování a myšlení. Pak musí přijít na řadu odborná pomoc. Snahou všech je těmto dopadům předcházet.

*„Byli jsme na výletě. Já měla problém s rukou (zápěstí), jednou za 3 týdny mě vždy bolela jedna ruka (občas obě dvě). Paní učitelky, **mi nevěřily**, že s tím něco mám, a musela jsem dělat věci, z kterých mě pak ty ruce bolely. Já už brečela bolestí, a paní učitelky, si stále jen myslely, že si něco vymýšlím, aby se mi dostalo pozornosti. (Já jsem zrovna nebyla ten typ, který si vymýšlí, nikdy jsem si nevymýšlela, byla jsem opravdu vychovaná, že lhát se nemá.) Tudíž když jsme přijeli z výletu, tak jsem s mamkou šla k doktorovi a opravdu jsem s těmi zápěstími něco měla. Když jsme to poté řekly paní učitelce, tak se mi/nám skoro vůbec neomluvila.“ D. S.*

*„**Strach** ve 4 a 5. Třídě z **matematiky**, protože se mi jednou nepovedl test a už jsem to vždy dostávala na talíři od p.u. a pak to došlo k první dvojce na vysvědčení.“ J. B.*

Někteří žáci mají potřebu vyhnout se neúspěchu. Často pak lze u nich sledovat následující projevy. Strach je hlavním motivem jejich činnosti, úzkost z možného neúspěchu je provází po celou dobu práce. Vyhybají se situacím, kde jde o výkon, nemají rádi soutěžení. Neumí si zvolit správnou obtížnost úkolu (buď volí úkoly příliš lehké, nebo příliš těžké). Úspěchy připisují vnějším příčinám, například náhodě. Tam kde hrozí neúspěch, mají tendence k úniku z výkonové situace (opisování, podvádění, absence při písemných pracích). (Hrabal, 2010)

Hodnocení

Silným tématem, které vyplynulo z dotazníkového šetření a následného kódování, je právě hodnocení.

Hodnocení, tedy vynášení nějakého posudku, oceňování jevu na základě jeho poznání, analýzy, pochopení funkčnosti. Hodnocení provádí člověk na denní bázi, aniž by si to sám uvědomoval. V naprosté většině, je hodnocení subjektivní záležitostí, jelikož hodnotíme podle svých zájmů, přesvědčení a zkušeností. Je součástí každé lidské činnosti, každého výchovně-vzdělávacího konání, je přítomno v působení učitele i žáků, a ovlivňuje osobnostní a sociální rozvoj žáka. Vyučování je jím permanentně prostoupeno. Učitel pracuje se vzdělávacími standardy, které jsou formulovány ve vzdělávacích programech škol. Jedná se o určitá kritéria, využívaná pro hodnocení. Úkolem školního hodnocení je informovat o úspěšnosti probíhající výuky. Jde o zpětnou vazbu. Bez hodnocení ztrácí vyučování podstatu. Záleží na volbě cíle, od kterého se odvíjí kvalita i forma hodnocení (Kolář, 2009).

Učitelé vyhodnocují v průběhu výuky permanentně. Kritériem bývá převážně očekávání vyučujícího, tudíž vyjádření, jak by se měl zrovna v danou chvíli žák chovat („ted' se mají hlásit“, „ted' by měli naslouchat“, „ted' by měli se mnou souhlasit“). Jakmile dojde opakovaně k situacím odchylujícím se od norem reprezentujících učitelovo očekávání (vykřikuje, chodí z místa), je žákům přisouzen určitý atribut. Často bývávají žáci označeni za nedisciplinované, ač se může jednat pouze o zvýšenou potřebu komunikace. Je zcela běžné, že učitel bohužel spojuje atribut konkrétní situace s celou osobností žáka a už na něj nadále nahlíží jako na výtržníka. Ve všech žakových reakcích pak učitel hledá projevy, které by potvrdily předchozí předpoklady. Podobné je to v situaci, když se ve škole něco ztratí a najde se viník. Při každé další ztrátě se pozornost obrátí na předem etiketovaného jedince (Navrátil, 2005).

Vliv hodnocení na vztah učitele a žáka

Učitelovo hodnocení výkonu žáka nebo jeho chování může naznačovat i to, jak učitel k žákovi přistupuje. Učitelovo pojetí žáka pak tedy vyplývá z úsudků, které si o žákovi ve výuce dělá. Často dochází ke zkreslení skutečnosti vlivem faktorů, které souvisejí s obecnými zákonitostmi vnímání člověka. Učitel vybírá jen ty informace, které potvrzují jeho očekávání. Očekávání, zda bude žák úspěšný či neúspěšný pak učitel

manifestuje především skrze hodnotící výroky. Obraz o žákovi, který učitel ve třídě prezentuje, má velký vliv na postavení žáka ve třídě a následně se může promítnout i v rodinných vztazích. Nezbytností je přiměřené očekávání ze strany učitele, vycházející z reality, jinak může být zdrojem frustrace (Kolář, 2009).

Učitelé běžně hodnotí žáky průběžně tak, že jim sdělují, jaké jsou jejich úspěchy a výkony. Ne vždy je toto hodnocení od učitelů objektivní (Průcha, 2009).

Důležité aspekty hodnocení (Kolář, 2009):

- Skrze hodnocení usilujeme o zlepšení vztahu mezi učitelem a žáky.
- Snažíme se hodnotit objektivně a nepodléhat vlastním předsudkům.
- Hodnotíme nejen výslednou práci, ale i proces učení.

Hodnocení prostřednictvím vzpomínek studentů:

*„V páté třídě nám paní učitelka na vysvědčení nalepila samolepku **berušky** – za odměnu, že jsme se snažili, a že máme pěkné známky. Udělalo mi to radost.“ P. O.*

*„Další na co asi nezapomenu, jsou a **čertíčky a sluníčka** za zlobení a za to, když jsme byli hodní. Ve třetí třídě to bylo ještě v pohodě, ale v páté třídě už jsme byli přece jenom puberťáci a přišlo mi to trochu moc.“ P. S.*

Forma hodnocení je u studentek vyjádřena jako signa/y. **Signy** bývaly symboly, různá znamení, která žáci nosili, nebo se někam veřejně zapisovaly. Jedná se o označování žáků podle jejich výkonnosti nebo chování. Signa je označením čertíčka nebo sluníčkem neúspěšných nebo úspěšných žáků (Kolář, 2009)

Sluníčka, berušky a žluté puntíky jsou nám na první pohled sympatické a vnímáme je pozitivně, jako odměnu. Čertíci, či známé černé puntíky mají úlohu **trestu**. Proč učitelé trestají? Důvodem může být pocit zodpovědnosti, kdy učitel cítí potřebu vštípit dětem mravní principy, chceme, aby dodržovaly povinnosti, pravidla a sliby, aby si uvědomily hranice. Občas vnímáme potrestání jako výstrahu ostatním a prevenci do budoucna. I učitel

je jen člověk a občas nezvládne emočně vypjatou situaci. Jindy chce udržet a dokázat svou moc a pravdu. Bezmoc, kdy nevíme, jak reagovat na daný problém zde též figuruje jako jedním z důvodů trestání. V neposlední řadě se může projevit jako problém časový stres, pohodlnost nebo osobní problémy. Rizikem častých trestů je možnost, že dítě se naučí tresty přijímat, ale nenaučí se chovat správně. Trest, který se zaměřuje na minulost, působí jen krátkodobě. Místo trestů, se doporučuje nechat přiměřeně dopadnout přirozené důsledky. Tyto důsledky jsou zaměřeny na přítomnost či budoucnost, čímž nám vzniká prostor pro nápravu věcí a hledání více způsobů řešení (Kopřiva, 2008).

„Každý měsíc nám psala do žákovské i slovní hodnocení, které si pak rodiče mohli přečíst a probírat s námi. Také jsme do žákovské kreslili sluníčka. Myslím, že to bylo hodnocení, jak se nám co povedlo. Vzpomínám si, že jsem se jednou pohádala se svojí kamarádkou, a paní učitelka to do žákovské napsala také – „občas se pohádá s Haničkou, někdy tečou i slzičky“.“ K. C.

S novým školským zákonem přišly změny v souvislosti se slovním hodnocením. Je povoleno ve všech ročnících, může doplňovat nebo zcela nahrazovat hodnocení prostřednictvím klasifikační škály a výsledky žáků mají být popsány tak, aby byla zřejmá dosažená úroveň vzhledem k očekávaným výsledkům. **Slovní hodnocení má obsahovat kromě informací o dosaženém vzdělání ještě postoje žáků, úsilí a snahu.** Čím pečlivější a konkrétnější je zpětná vazba, tím rychlejší pokroky žáka při učení lze tušit (Kolář, 2009).

Studentka K. C. zažila souběžně hodnocení klasifikační škálou i slovní formou. V jejím případě šlo občas o velice osobní a konkrétní hodnocení, které nesouvisí jen s učitelskými výsledky. Je tedy nutné poznat hranice, kam až má učitel právo hodnotit a co už nespadá do jeho kompetencí.

„Pamatuji si, že jsme jednou o matematice měli vypočítat slovní úlohu. Mě úlohy nikdy nešly, a tak jsem dostala moji první pětku. Pan učitel třídní zpozoroval, že mi úlohy nejdou, protože jsem měla vždy samé jedničky, a napsal na tabuli další tři. Domů jsem si nesla tři pětky a jednu čtyřku.“ N. D.

Hodnocení a klasifikace se podstatně podílejí na sebehodnocení žáka. Školní známka je bez diskuze významným symbolem úspěšnosti. Riskem je zde nevhodnost klasifikačního způsobu s přílišnou mírností (může vést k lacinému sebeuspokojení učitele i žáka) a naopak s přehnanou přísností. Při bližším zkoumání hodnocení je důležité sledovat tzv. rozptyl klasifikace. Snížený rozptyl je problematický, jelikož dochází ke snížení motivační funkce a rozlišovací hodnoty. Naopak u N. D. se objevil větší počet známek, který může poukazovat na nejasnost klasifikačních kritérií, nerozhodnost, nejistotu a nediferencovanost ve vidění žáků (Hrabal, 2010).

Běžná klasifikace je založená na tradičním pojetí vyučování, kdy žáci mají zvládnout určitý soubor schopností a dovedností. Vynesení posudku/znamky od učitele by však neměl být formulován jen v podobě klasifikačního stupně. Měl by obsahovat minimálně **zdůvodnění klasifikačního vymezení**. Žáci přijímají posudky od učitele velice vážně a vytvářejí si tím kritéria vlastního sebehodnocení. V případě N. D. kdy hodnocení učitele může vyvolat pocity bezmoci a opakovaného zklamání může dojít k vytváření **obránných postojů**. Projevem může být změna vztahu k učiteli, snížená aktivita žáka, nežádoucí chování v hodině, ale i snížení sebedůvěry žáka (Kolář, 2009).

Hodnocení proto není jen závěrečným krokem, ale naopak by měl být odrazovým můstkem pro efektivnější přístup k obdobným činnostem do budoucna (Helus, 2012).

Výše zmíněné výpovědi ukazují na různé existující formy hodnocení. Pod formou hodnocení si můžeme představit to, jakými způsoby učitelé sdělují žákům výsledky jejich práce. Forma by měla být vybírána na základě pedagogické situace a pedagogického záměru. Zvýšení efektivity učební činnosti žáka lze právě prostřednictvím různých forem hodnocení. Pro optimální rozvoj žáka by měl učitel využívat pozitivních stránek každé z jednotlivých forem.

Kolář (2009) dělí **formy hodnocení** do sedmi skupin:

Jednoduché mimoverbální hodnocení:

- *úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled, zamračení se,*
- *gesto (vyjadřující potěšení, nebo zamítnutí),*
- *dotyk učitele (pohlazení, podání ruky, poklepání na rameni).*

Jednoduchá verbální hodnocení:

- *velice jednoduché slovní zhodnocení (ano, ne, dobře, špatně, chyba, prima...),*
- *kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem (dnes jsi mne potěšil, zase jsi mně zklamal, čekal jsem, že to zvládneš...).*

Označování žáků podle výkonnosti či chování:

- *lokace (nejen tradiční – tzv. „oslovská lavice“, ale i např. posazení si rozpustilejšího žáčka blíže k učiteli),*
- *signy (různá označení úspěšných či neúspěšných žáků; v současné době spíše jen žáků úspěšných – tabule cti ve škole, jméno a foto na nástěnce ve třídě).*

Oceňování výkonů:

- *výstavky prací žáků (případně i s žákovskými či rodičovskými komisemi),*
- *pověření náročnějším úkolem,*
- *pověření méně náročným úkolem,*
- *nabídka k výběru úkolů s hierarchií náročnosti,*
- *pověření vedením týmu při řešení problému.*

Kvantitativní hodnocení:

- *vyjádření známky podle klasifikační stupnice (případně s plusy a minusy),*
- *známka se zdůvodněním,*
- *výpočet dobře splněných úkolů,*
- *výpočet chyb,*
- *vyjádření počtem bodů (bodové systémy různé povahy, bodové systémy vázané na klasifikaci),*
- *procenta.*

Písemná a grafická vyjádření:

- *charakteristika žáka,*

- *diagramy, zařazení na diagramu,*
- *posuzovací škály.*

Slovní hodnocení:

- *slovní obsahová analýza výkonu,*
- *obšírná slovní obsahová analýza výkonu,*
- *ocenění práce třídy po vyučovací hodině,*
- *zhodnocení realizovaného projektu,*
- *parafrázování výkonu (pozitivní i negativní – někdy bohužel až zesměšňující),*
- *vyvolání jiného žáka (na zpřesnění, opravení...),*
- *odměna žákovi (hra na lízátka),*
- *vyznamenání žáka,*
- *tabule cti, tabule hanby,*
- *zastupování školy, třídy na vyšších soutěžích, hrách, olympiádách, diskusích...,*
- *pověření vysvětlit spolužákům problém, jev, situaci,*
- *zastoupení učitele v určitých situacích (pověření),*
- *vyhlášení vítězů.*

(Kolář, 2009, s. 93-95)

Shrnutí

Hodnocení je jednoznačně neoddelitelnou součástí pedagogického procesu. Učiteli se nabízí množství forem a je jen na něm, která mu bude při práci vyhovovat. Zároveň bylo prokázáno, že pro každou činnost je vhodnější jiná forma hodnocení. Díky škále možností není důvod proč se uputně držet jen jedné z nich. V tomto duchu je nutno myslet na to, že i každému žákovi bude vyhovovat jiný způsob zpětné vazby. Pokud ovšem dojde ke špatnému výběru metody/formy, mohou učitelé svým posudkem způsobit různé problémy v budoucnosti. Špatné známky jako například u studentky N. D. by pro někoho byly jen další na seznamu v žakovské knížce, ale jiní by se s nimi jen těžko srovnávali. Pokud připočítáme přísnost rodičů, či další možné vlivy okolí, mohou se tím dát do pohybu nežádoucí složky chování, strach ze školy, záškoláctví, lži a podvody. Poznat žáky a jejich potřeby je zde prioritní záležitostí.

Speciální prostředí pro výuku a volnočasové záležitosti

Zážitky, které patří mezi další silné a časté zdroje vzpomínek, jsou z prostředí škol v přírodě a školních výletů.

Škola v přírodě

„Škola v přírodě ve 2. Třídě. Byli jsme ve 2. C a jako jediná třída z druháků jsme jeli na švp. Ostatní se museli učit a my jeli objevovat přírodu v zimě a bruslit na rybník, bojovky, jako kolektiv jsme zabodovali.“ J. B.

„Z první třídy si na paní učitelku vzpomínám jen velmi matně, ale určitě v pozitivním smyslu. Ted' zpětně si stále častěji uvědomuji, že se mi vlastně líbí, jak nás vedla paní učitelka ve třetí až páté třídě. Jako třída jsme často pořádali tematické dny, velké Vánoční besídky (kde jsme hráli i dvě a více velkých a propracovaných divadelních představení). Jezdili jsme často na výlety po celé ČR, na lyžařské a letní školy v přírodě. Každý jsme si vedli školní deník, kam jsme zapisovali naše výlety, přečtené knihy nebo zajímavou probranou látku z vyučování. Na druhé straně nás dokázala naučit spoustu věcí, některé její pomůcky na zapamatování psaní i/y nebo mě/mně si dodnes pamatuji, jakoby mě to učila včera.“ A. D.

*„V 1. třídě na škole v přírodě jsme měly (4 holky na pokoji) nad postelí pavouka. Začala panika. Třídní učitelka to přišla vyřešit a já řekla, že ten pavouk má určitě za tou postelí hnízdo s mláděty a **dostala jsem pohlavek**, že schválně děsím ostatní, což nebyla pravda – jen jsem řekla nahlas to, co mě zrovna nejvíc děsilo. **Cítila jsem se ukřivděně a potupně.**“ P. U.*

*„Na škole v přírodě si pro nás paní učitelky připravily **stezku odvahy**. Měli jsme v noci projít trasu po pěšině a kamarádi se hodně báli. Když na nás pak jedna z učitelek vybafla z křoví, uklouzlo mým vyděšeným brečícím spolužákům několik dosti hrubých slov. Po návratu do pokojů z toho pak měli velké problémy a nakonec byli potrestáni jedním z*

těch velevážných postihů ve stylu důtky třídního učitele či tak nějak. Celou noc pak probřečeli a na událost se ještě dlouho nezapomnělo.“ V. K.

„Vybavila se mi cesta na školu v přírodě, když jsme šli do tábora pěšky a zabloudili jsme.“ H. K.

Školní výlety

„Paní učitelka byla však velmi sportovní a turisticky založená. Každý měsíc jsme s ní chodili někam na výlety. A na tyto výlety mám velmi hezké vzpomínky.“ L. T.

„Byli jsme na výletě. Já měla problém s rukou (zápěstí), jednou za 3 týdny mě vždy bolela jedna ruka (občas obě dvě). Paní učitelky, mi nevěřily, že s tím něco mám, a musela jsem dělat věci, z kterých mě pak ty ruce bolely. Já už brečela bolestí, a paní učitelky, si stále jen myslely, že si něco vymýšlím, aby se mi dostalo pozornosti. (Já jsem zrovna nebyla ten typ, který si vymýšlí, nikdy jsem si nevymýšlela, byla jsem opravdu vychovaná, že lhát se nemá.) Tudíž když jsme přijeli z výletu, tak jsem s mamkou šla k doktorovi a opravdu jsem s těmi zápěstími něco měla. Když jsme to poté řekly paní učitelce, tak se mi/nám skoro vůbec neomluvila.“ D. S.

„V první třídě jsem se v muzeu opřela loktem o vitrínu a vysklíla jí. Fakt jsem neměla v úmyslu dělat potíže, jen mě prostě zajímalo, co je tam vystavené. Paní učitelka mi pořádně vyhubovala a já brečela celý zbytek výletu.“ V. K.

Shrnutí

Co se týče výše zmíněných zážitků, opět se týkají situací s velkým emočním nábojem. Pozitivním i negativním. Při negativních momentech se studenti znovu potýkali se stresem a křivdou. Není pochyb, že výjezdy s celou třídou mimo půdu školy je pro učitele velký nápor. Cítí velkou míru zodpovědnosti, dbá na bezproblémový průběh a to vše vede ke zvýšené přecitlivělosti a dramatictějšímu jednání v nestandardní situaci.

Studenti jako žáci před zavedením RVP

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy schválilo roku 2004 nové principy kutikulární politiky. Došlo k zavedení nového systému kutikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tyto dokumenty jsou tvořeny na úrovni státní a školní. **Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání** (dále jen RVP) vymezují závazné rámce vzdělání pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), představují školní úroveň, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách (RVP, 2005).

Vzhledem k výpovědím, které jsou zmíněné v této kapitole, je nutno zamyslet se nad tím, zda na prožité scénáře má nějaký vliv to, že respondenti navštěvovali primární vzdělání v době před první verzí RVP.

V RVP (2005, s. 12-13) byly pro dosažení všeobecného vzdělání stanoveny tyto cíle:

- *umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení*
- *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů*
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých* Část C Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání VÚP Praha 2005 13
- *přípravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě*
- *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný*
- *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi*
- *pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci*

Nejednou jsou ve výpovědích studentů tyto cíle bohužel nenaplněny, ač se může zdát podněcování ke tvořivé činnosti přirozené. Studentka P. U. by též zřejmě nedostala pohlavek, kdyby je učitelka chtěla vést k ohleduplnosti a chránit jejich fyzické zdraví. Studentka N. D. zase přinesla domů za jeden den tři pětky a jednu čtyřku, což podle cílů RVP rozhodně není motivující a podněcující k další práci. Dnes je naprosto nepředstavitelné, že by učitel uhodil žáka. Dříve to zas tak neobvyklé nebylo, jak tvrdí široké okolí, ale v dnešní době by to odstartovalo vlnu nepochopení a zpochybnění vyhodnocení situace.

4 Učitel primárního vzdělávání

Tato kapitola obsahuje vhled do postavy učitele z pohledu žáka i pohledu vědeckého. Specifikuje nároky, jaké jsou na něj kladeny, jak se s nimi vyrovnat a následně se stát vzorem pro další generace učitelů.

4.1 Učitel – aktér výuky

Učitel je vůdčím aktérem výuky. Vtiskuje jí obsah, spád a směr a nese za ni zodpovědnost jak morální, tak profesní. Učitelství je dnes v mnoha směrech zátěžovou profesí, kdy učitelé jsou vystavováni kritice a mnohdy nespravedlivě. Následně se setkáváme s podlamováním síly, větší bezradnosti, přetížení, stresu. Učitel se musí vyrovnávat hned s několika faktory ztěžující situaci profese (Helus, 2012).

Mezi tyto faktory řadíme:

- předsudky vůči učitelství (učitelství je nenáročný povolání, výuka je pouze reprodukce toho, co je v osnovách a učebnicích, předpoklady pracovat ve škole musí být vrozeny, hlavním zdrojem přístupu k učitelskému povolání jsou vlastní zážitky se školou a učiteli v mládí)
- dehonestace učitelství (zpochybňování nezbytnosti magisterského vzdělávání učitelů);
- stupňující se nároky na učitelovo rozhodování, dilemata;
- slabiny ve výkonu profese (rodina, veřejnost, společnost přenáší značný díl své nedosažené zodpovědnosti právě na učitele; další slabinou pak je kvalita výuky);
- nové úkoly, jež by měli učitelé zvládat (integrace znevýhodněných dětí, prevence šikany, posilování prosociálních životních orientací, rozvoj efektivních metod výuky, řešení problémů nekázně, práce s nadanými a talentovanými žáky);
- neefektivní podpůrná infrastruktura, jež by zabezpečovala kvalitu učitelství (kvalitní negraduální magisterská příprava, funkčnost celoživotního

vzdělávání, poskytování poradenských služeb, vybavení škol, posílení prestiže učitelů, nápomocnost řídicích a inspekčních orgánů aj.); (Helus, 2012).

4.2 Učitel – vzor

Dítě, žák potřebuje mít autoritu, ke které může vzhlížet, opřít se o ni a spolehnout se na ni. Učitel se mnohdy stává osobou prvořadě významnosti, vzorem, který proniká svým vlivem i do rodinného provozu (Helus, 2012).

4.2.1 Vyučovací styly

Podstatným znakem učitelské profesionality je překonání rutinního praktikizmu. Odproštění se od přebírání zvyklostí a stereotypů, jak pracovat s dětmi. Učitelství, které je prakticistně orientované, je nedostatečně tvůrčí. Profesionalita učitele se tedy zakládá na znalostech, dovednostech a kompetencích, které se sám zdůvodní, obhájí a zdokonalí (Helus, 2012).

„Stereotypy jsou formy iracionálně založeného poznávání a posuzování jedinců nebo celých skupin, které vyjadřují podřazování vnímaných jedinců pod určitá již hotová a tradiční schémata "vidění" a hodnocení.“ (Kohoutek, 2009)

*„Největší inspirací pro mne byla paní učitelka, kterou jsme měli v páté třídě. Žádná z jejich hodin **nebyla stereotypní**, každý den a hodinu **přicházela s novými nápady**, úkoly a motivacemi, díky kterým u nás vyvolávala nadšení a ochotu spolupracovat. Používala různé motivační prostředky, především formou hry. Pokud žák dosáhl dobrého výsledku, byl pochválen, odměněn. Také nás uměla nalákat na příští hodiny, na které jsme se velmi těšili.“ Z. Š.*

*„Nejvíce inspirativní pro mě byla samozřejmě třídní učitelka. **Učitelky na prvním stupni do své práce dávají něco svého** a učí rády. Některé tam chodí jen proto, že musí a otravuje je vymýšlet pro děti něco navíc. Moje paní učitelka se od ostatních lišila pár věcmi. Uměla nás v hodinách skvěle pobavit. Naučila nás jednoduché krátké písničky a básničky, které si doted' pamatuji a myslím, že si je ještě dlouho pamatovat budu. Také s námi každý rok jezdila na školy v přírodě, kde pro nás organizovala různé hry a vždy s ní byla zábava. Byla prostě jiná, byla svá, byla jen naše.“ E. M.*

Z výpovědí studentů bylo zřejmé, že učitelé, na které vzpomínali, měli různé vyučovací styly. V následující části si představíme tři vyučovací styly po stránce teoretické i praktické.

V odborné literatuře nalezneme mnoho různých typologií učitelů a jejich vyučovacích stylů. Nejznámější z nich nabízí Kohoutek (2002), který je dělí následovně.

Styl autoritativní je typický svým neustálým vedením a kontrolou žáka. Žákova iniciativa, samostatnost a tvořivost je znemožněna, jelikož děti jsou v podřízené pozici. Učitel přesně určuje a plánuje činnost žáků, vydává příkazy a zákazy. Třída, která je vedená autoritativním učitelem, obvykle vykazuje výborné výsledky. Atmosféra při výuce je však často napjatá, protože učitel vyvolává v dětech strach, a proto u žáků vyvstává vůči jeho osobě nepřátelský postoj.

Styl liberální je protipólem autoritativního stylu. Učitel nevede žáky, neúčastní se skupinových aktivit, zřídka je kontroluje a spolupráce s nimi je minimální. Žáci mají volnost v rozhodování, nejsou pod tlakem učitelových požadavků, informace či rady se jim dostane pouze na vyžádání. Žáci vedeni liberálním učitelem zpravidla nevykazují takové výsledky, jakých by mohli dosáhnout.

Styl demokratický je charakteristický uvolněnou při vyučování. Žáci jsou vedeni učitelem, ale přesto mají dostatek svobody a prostoru pro vyjadřování svého názoru. Učitel s demokratickým stylem dává méně příkazů, pro žáky má maximální porozumění, respektuje jejich potřeby, požadavky, přání, podporuje tvořivost a samostatnost při práci. Důraz v demokratickém stylu je kladen na dobré interpersonální vztahy, lepší spolupráci. Ve třídě se díky lepšímu klimatu příjemněji spolupracuje.

Pro společné rysy k porovnání teorie a praxe využijeme následující charakteristiku vyučovacích stylů. Fenstermacher (2008) na základě charakteristik vyučovacích stylů tří učitelek vymezil **styl exekutivní, facilitací a liberální**. Všechny tři styly jsou posuzovány z hlediska společného rámce, který se skládá z pěti ústředních součástí vyučování. Každý styl vnímá specifickým způsobem určité součásti jako dominantní a zbylé jako vedlejší. Následujících pět součástí je přítomno při každém vyučování nehledě na to, na jaké škole, stupni nebo ročníku učitel působí.

1. vyučovací metody (dovednosti a postupy, které učitel využívá pro pomoc žákům při získávání znalostí, vědomostí a dovedností; plánování výuky, řízení činností ve třídě, tvorba aktivit a učebních úloh)
2. vlastnosti a potřeby žáků (to, co učitel ví o svých žácích – záliby, zájmy, nadání, osobní vývoj, rodinné zázemí, předchozí výsledky v nižších ročnících)
3. znalosti učiva (to, co učitel ví o předmětu, který vyučuje; jak je seznámen s výzkumnými metodami, jak je hluboká jeho oborová znalost)
4. cíle popisující záměry vyučování (co chci, aby žáci znali, jaké jsou mé ideální cíle)
5. charakter vztahů a interakce existující mezi učitelem a žáky (vytváření vazeb mezi učitelem a žáky)

V následujícím textu charakterizuji jednotlivé vyučovací styly a pokusím se k nim přiřadit takové výpovědi studentů, které typově odpovídají právě zmíněným popisům.

Exekutivní styl

Učitel je vnímán jako manažer složitých výukových procesů. Stejně jako profesionální manažeri i on řídí lidi prostřednictvím plánování, co budou dělat, kdy a kolik času jim to zabere. Důležitou složkou v tomto stylu jsou propracované učební materiály a ověřené metody vyučování. Školní výuka si žádá pečlivost při plánování, citlivou realizaci, flexibilní úpravy, vyhodnocení, přepracování atd. Stěžejní dovedností exekutivního stylu je nakládání s časem, při kterém bude docházet k aktivnímu učení. S příležitostí k učení se spojuje tzv. čekací čas. Jedná se o dobu, jež uplyne mezi učitelovou otázkou a žakovou odpovědí. Častým jevem je krátká doba na rozmyšlenou, jelikož učitelé nemají dostatek trpělivosti. Kromě časového faktoru se exekutivní styl zaměřuje na orientaci žáka v učivu, korektivní zpětná vazba a povzbuzování. Učitel používá informace, aby upozornil žáky na

to, co se budou učit a jak se to budou učit. Tyto orientační informace se osvědčily a žáci, kteří je dostávají, dosahují lepších výsledků. Podobně funguje i korektivní zpětná vazba – rychlé napravování chyb v mluveném nebo psaném projevu. Účinným vyučovacím prostředkem je povzbuzování žáků - úsměv, příkyvování, drobné odměny (Fenstermacher, 2008).

*„Když jsem poprvé přišla do školy a paní učitelka mne **oslovila „Beruško“ a pohladila mne po vlasech.**“ P. P.*

*„Moment, kdy jsem se dostala na gymnázium, a moje učitelka, která je dodnes rodinnou známou, **mě objala** se slzami, jak je na mne pyšná.“ A. K.*

*„Nikdy nezapomenu na to, jak jsme hráli hru u lavic na malou násobilku, a já za boha skoro nikdy nevyhrála, vždy jsem byla z toho špatná. Doma jsem pak s mamkou pilně procvičovala. Nešlo mi o věc, kterou vyhraji (**bonbon**), ale o to, že už jsem se konečně dostala jako první k paní učitelce a tím, jsem si sama dokázala, že na to mám.“ D. S.*

*„Největší inspirací pro mne byla paní učitelka, kterou jsme měli v páté třídě. Žádná z jejich hodin nebyla stereotypní, každý den a hodinu přicházela s novými nápady, úkoly a motivacemi, díky kterým u nás vyvolávala nadšení a ochotu spolupracovat. Používala různé motivační prostředky, především formou hry. Pokud žák dosáhl dobrého výsledku, **byl pochválen, odměněn.**“ Z. Š.*

*„V páté třídě nám paní učitelka na vysvědčení nalepila **samolepku berušky** – za odměnu, že jsme se snažili, a že máme pěkné známky. Udělalo mi to radost.“ P. O.*

Exekutivní styl klade menší důraz na vnímání potřeb žáka, stanovování cílů a pěstování přátelských vztahů s žáky. Učitel je zde jako doručovatel informací, jelikož žáci přicházejí do školy částečně nebo úplně bez znalostí. Silná stránka exekutivního stylu

pramení z poskytování srozumitelných a přímočarých prostředků k přenesení poznatků. Důslednou aplikací se pak zvyšuje pravděpodobnost, že se více žáků naučí více obsahu (Fenstermacher, 2008).

Facilitační styl

Facilitátor (učitel) zaměřuje svou pozornost prioritně na osobnost žáka. Právě žáci jsou na prvním místě a učivo bere spíše jako prostředek rozvoje žáků. Povzbuzuje je a pečuje o jejich osobní rozvoj. Pro učitele - facilitátora mají žáci již při vstupu do školy mnoho vědomostí a znalostí. Jako jeden z klíčových úkolů vnímá učitel pomoc dítěti při propojování znalostí (které si do školy přinesl) s novými obzory, jež pro něj škola nabízí. Velkou péči tak facilitátor věnuje právě dosavadnímu vývoji žáků, jeho zkušenostem, zájmům, obavám, potřebám, přáním a silným i slabým stránkám (Fenstermacher, 2008).

*„Líbil se mi přístup mojí paní učitelky na angličtinu na 1. stupni. Byla hrozně fajn. Každou hodinu jsme zpívali nějaké písničky. Bavila se s námi i jen tak mimo hodiny. **Zajímala se o to, co děláme a jak se máme.** Mám ji i do teď hrozně ráda. Když se potkáme někde ve městě, je pořád taková přátelská, jaká byla ve škole, a to je pro mě důkaz, že to i tenkrát myslela upřímně.“ B. M.*

Dnešní učitelé se často zabývají aspektem multikulturalismu. Školství podporuje porozumění mezi lidmi a respektování jejich rozdílnosti. Pozornost je v poslední době věnována rozdílností rasy, etnika, pohlaví, sexuální orientaci a zdravotním handicapům. Facilitační vyučovací styl nabízí cestu k diskuzi nad těmito tématy. Nezbytnou součástí vyučování je otázka identity. Silným vlivem formujícím identitu je pochopení, že se člověk liší od některých norem či standardů. Vnímá, že je odlišný a váží si toho. Pokud je tomu naopak může dojít k ohrožení zdravého formování identity (Fenstermacher, 2008).

*„Když nám paní učitelka vysvětlovala, jak jsou **dobré vztahy s ostatními lidmi důležité.** Že si nemusíme sednout s každým, ne každý je nám sympatický a bude náš kamarád. Ale že slušnost je základ a praní se, nebo pomlouvání je velmi ošklivé.“ Š. H.*

Liberální styl

Liberální vzdělávání poskytl kořeny pro liberální vyučovací styl. Svobodné myšlení, poznávání, porozumění, představivost, tvořivost to jsou hlavní cíle liberálního vzdělávání. Podobně jako facilitátoři se i liberálové snaží dosáhnout určitých cílů. Větší pozornost je zde ale kladena na intelektuální dědictví lidské rasy a jeho vliv na formování naplňovaných cílů. Cíle jsou silně ovlivněny charakterem učiva, na rozdíl od cílů facilitátorů. Pokud by například žák odmítl učivo z důvodu plýtvání časem nad tématem, facilitátor by inklinoval k respektování tohoto rozhodnutí. Liberálové však toto rozhodnutí respektovat rozhodně nebudou. Pro liberálního učitele jsou východiskem poznatky, že lidstvo získávalo po tisíce let, a musíme brát v úvahu poznatkovou základnu lidského druhu. Cíle jsou pro liberály založeny na velkých a vznešených ideálech. Zkoumají jak povzbuzovat žáky ke shromažďování moudrosti. Nehledají pouze inteligentní osobnosti, ale milující, spravedlivé a tvořivé lidi, kteří jsou morálně vyspělí a hluboce zasvěcení pokroku lidstva. Pro liberální styl je zásadní učitelovo vystupování. Tím totiž určuje míru toho, zda znalosti a dovednosti směřují k cíli osvobodit mysl, nebo dojde jen k nudnému shromažďování informací. Bohatost učitelova vystupování je ovšem omezena obsahem učiva - pokud je příliš obecné či povrchné, nenabízí tolik způsobů práce (Fernstrrmacher, 2008).

*„Na základní škole mě celých pět let provázela jedna paní učitelka. Poté jsem přestoupila na osmileté gymnázium (to také nevím, kde se ve mně vzalo). Většinu učitelů, kteří mě v životě inspirovali, jsem potkala právě tady. Byli to lidé, kteří **žili svým oborem**. Měli jsme učitele dějepisu, který školu zapojoval do různých projektů, pořádal historické výlety, mimoškolní expedice do zahraničí... Opravdu tím žil.“ E. Z.*

Shrnutí

Shrnutí vyučovacích stylů (Fernstermacher, 2008, s. 75):

	<i>Exekutivní styl</i>	<i>Facilitační styl</i>	<i>Liberální styl</i>
<i>Dominantní oblasti</i>	<i>vyučovací metody</i> <i>znalost učiva</i>	<i>zájmy a potřeby žáka</i> <i>vzdělávací cíle</i>	<i>znalost učiva</i> <i>vzdělávací cíle</i>

Recesivní (vedlejší) oblasti	<i>zájmy a potřeby žáka</i>	<i>vyučovací metody</i>	<i>vyučovací metody</i>
	<i>vzdělávací cíle</i>	<i>znalost učiva</i>	<i>zájmy a potřeby žáka</i>
	<i>vztahy a interakce</i>	<i>vztahy a interakce</i>	<i>vztahy a interakce</i>

Každý z uvedených stylů má svá pro a proti. Exekutivní styl věnuje malou pozornost žákovi jako autonomnímu subjektu. U facilitačního stylu je zase hrozbou velká benevolence při rozhodování, čímž může dojít k nenaplnění klíčových vzdělávacích cílů. Pro liberální styl zase vyvstává otázka, zda je možné, aby vzhledem k individuálním rozdílům ve schopnostech žáků všichni dosáhli základních znalostí vědních oborů (Fernstermacher, 2008).

4.3 Počáteční připravenost studentů na učitelskou profesi

Když student učitelství vstupuje a následně opouští fakultu, je mu přibližně mezi devatenácti až dvaceti šesti lety. Nachází se ve stádiu mladé dospělosti a má před sebou řadu úkolů. Především pak, uplatnit se v povolání, což je do značné míry předurčeno tím, jakou školu si vybral pro studium (Říčan, 2008).

4.3.1 Působení fakulty na studenty učitelství

Po přijetí na pedagogickou fakultu je student nejprve obklopen mnoha novými povinnostmi a možnostmi. V prvních letech se vzdělává ve všech směrech, bez užšího zaměření, ale jde ryze o všeobecný rozhled a poznání sebe sama. Již od počátků je připravován na pedagogické praxe, průběžné i souvislé.

Východiskem a podmínkou kvalitní přípravy budoucích učitelů je tzv. **Soubor profesních kvalit studenta na pedagogické praxi**, který je zaměřen na podporu reflektivního pojetí praxí. Soubor kvalit provází studenta na všech pedagogických praxích od 1. do 5. ročníku. Základem jsou profesní činnosti/kritéria kvality a příklady ukazatelů/indikátorů kvality. Předpokladem kvality profesní znalosti jsou pedagogické

znalosti z oblasti řízení a organizace procesů vyučování, znalost vyučovaného oboru, didaktická znalost obsahu, propojení oboru pedagogiky a psychologie, znalost kurikula, cílů, účelů, hodnot výchovy a vzdělávání, znalost sama sebe, znalost žáků a jejich charakteristik, atd. (Spilková, 2015).

Soubor kvalit slouží nejen studentům, ale i jejich vzdělavatelům (vysokoškolský a fakultní učitel na základních školách). Pro závěrečné hodnocení studenta pak slouží **hodnotící škála pro sumativní hodnocení studenta na závěrečné pedagogické praxi**. Jde o upřesnění zvládnutí profesních činností popsaných v Souboru kvalit. Hodnotící stupně jsou tři – výborné zvládnutí, dostatečné zvládnutí s dílčími nedostatky a nedostatečné zvládnutí. **Soubor kvalit je tvořen sedmi oblastmi.**

1. *Plánování výuky*
2. *Komunikace a vytvoření prostředí pro učení*
3. *Řízení procesu učení*
4. *Hodnocení žáků*
5. *Reflexe výuky*
6. *Kontext výuky*
7. *Profesní rozvoj*

(Spilková a kol., 2015, s. 26)

Co se očekává od Souboru kvalit? Vysokoškolští učitelé ho mají nabídnout nejen praktikujícím studentům, ale i spolupracujícím fakultním učitelům. Dále bude využíván jako pozorovací arch při náslechovéch činnostech a reflexích, vymezování úkolů a cílů profesního rozvoje studenta na praxi, sebehodnocení a hodnocení studenta, podklad pro závěrečný rozhovor při udělování zápočtů a podklad při státní závěrečné zkoušce (Spilková a kol., 2015).

S pojmy Soubor profesních kvalit a pedagogická praxe se v poslední době objevuje také **klinická škola**. Klinickou školou je myšlena kvalitní škola z hlediska managementu, výuky a profesních kompetencí pedagogického sboru, klimatu školy, kultury školy, materiálním zázemím atd. Je to pracoviště, na kterém jsou ověřovány nové přístupy. Podmínkou a odlišným znakem od fakultní školy je akční výzkum učitelů ve vlastní třídě či v rámci školy. Klinická škola je úzce spojená s fakultou připravující učitele. Společným úkolem je realizace a vyhodnocování přípravy budoucích učitelů pro kvalitní zvládnutí profese. Praxe bývají dlouhodobější a intenzivnější. Spolupráce škol a fakulty se týká nejen

přípravy učitelů budoucích, ale i podpory učitelů začínajících a celoživotního profesního rozvoje učitelů (Spilková a kol., 2015).

Pro porovnání českého systému přípravy budoucích učitelů se zahraničními můžeme nahlédnout do přípravy učitelů v Belgii.

Následující body tvoří soubor třinácti profesních kompetencí učitele primární (ale i mateřské a sekundární) školy, který vychází z dekretu z roku 2000 (tento dekret stanovuje, že absolvent vysoké školy s pedagogickou kategorií je učitelem primární školy). Soubor lze charakterizovat jako obecný rámec učitelské profese. K této vizi směřují nejen studenti učitelství, ale i všichni učitelé v průběhu své kariéry a celoživotního vzdělávání (Tomková, 2016).

Kvalitní učitel nižších stupňů je ten, který:

- *využívá všechny své znalosti z humanitních oborů pro efektivní analýzu a kvalitní řešení situací ve školní praxi, tj. ve třídě, mimo ni, i ve vztahu ke všem účastníkům edukačního procesu;*
- *pěstuje vzájemně dobré a přínosné partnerské vztahy s institucí, svými kolegy a rodiči žáků;*
- *je si vědom, co obnáší role učitele dle platných právních dokumentů a svou práci vykonává v souladu s těmito ustanoveními;*
- *ovládá oborové a pedagogicko-psychologické poznatky, které odůvodňují pedagogickou činnost;*
- *ovládá oborové didaktiky, které řídí pedagogickou činnost;*
- *prokazuje kulturnost důležitou pro probuzení zájmu žáků o všeobecnou kulturu;*
- *rozvíjí kompetence spojené s nároky na učitelskou profesi;*
- *zodpovědně v každodenní praxi zvažuje estetická hlediska;*
- *pracuje v týmu, vystupuje v zájmu školy;*
- *zná a respektuje školní kutikulární dokumenty, testuje je, hodnotí a vhodně aplikuje (přizpůsobuje);*
- *pěstuje kritický a samostatný vztah k minulému i budoucímu vědeckému poznání;*
- *plánuje, řídí a hodnotí fáze učení;*

- *reflektuje svou praxi a organizuje (systematicky plánuje) své další vzdělávání*

(Tomková, 2016, s. 16-17)

Soubor profesních kvalit studenta tak jak je u nás používán, je jen stručně pojmenováno to, co najdeme rozpracováno v souboru třinácti profesních kompetencí pro přípravu učitelů v Belgii. Lze tedy usoudit, že pohled na přípravu budoucích učitelů si je velice podobný. S podobnými body, se setkáme i v následující části týkající se doporučení pro učitele.

4.3.2 Desatero učitele

Obsahem desatera učitele je sborník doporučení, kterým by se dobrý pedagog měl řídit. Jedná se o jakési didaktické zásady a směrnice, které by měl učitel přijmout za své v rámci etického chování vůči svým žákům. Díky dodržování tohoto desatera se adaptace na školní prostředí za pomoci právě vůdčí osoby – pedagoga, usnadňuje a stává se méně traumatizující. Hlavní myšlenkou těchto doporučení je úcta a nápomocnost vyjádřena směrem k žákům nejen slovně, ale hlavně chováním.

Franclová (2012) uvádí desatero doporučení plynoucích z reflexe učitele nad dítětem. Jedná se o shrnutí poznatků z oblasti zahájení školní docházky, adaptace dítěte na školní prostředí a učitele jako autority. Mnoho z těchto doporučení se ovšem dají použít i pro vyšší ročníky.

V následujícím desateru a kapitole je využito **tučné zvýraznění** pro položky, které jsou významem obdobné v následujících textech.

Desatero inspirací, jimiž by se měl učitel dětí na počátku školní docházky řídit:

1. *Vytváří **pocit bezpečí** a **dostupnosti opory** pro všechny žáky.*

2. *Poznává žáka jako součást jeho rodiny a spolu s ní vytváří jednotnou strategii působení, vnímavého vůči **individualitě dítěte**; metodicky orientuje a vede rodiče svých žáků tak, aby pomáhali dítěti zvládat počátek školní docházky a čelili problémům, které zde mohou vyvstat a které jim dělá potíže domýšlet.*
3. *Poskytuje pomoc při **budování vztahů** mezi žáky navzájem, při vytváření sounáležitosti ve školní třídě, posilování pohotovosti ke spolupráci a vzájemné pomoci; dbá na utváření **prostředí třídy**, aby se v něm dobře cítili a chtěli se podílet na jejím zkrášlení apod.*
4. ***Řeší emocionální a racionální aspekty hodnocení** (např. klade si otázky „hodnotím dítě nebo rodiče?“, „je už vhodné začít dávat, dvojky“ či dokonce „trojky“- jaké to může mít důsledky? apod.); důsledně se řídí zásadou, že hodnocení má dítě orientovat, aktivizovat, napomáhat jeho sebehodnocení a autoregulaci.*
5. *Učí děti zdravým postojům k chybě jako zkušenosti, k úspěchu či neúspěchu, k sobě jako usilujícím, schopným to dokázat, když ne hned tak na druhý, tentokrát už poučnější pokus.*
6. ***Vcítivě si všímá těžkostí**, na které dítě naráží v důsledku novosti situací. To se týká například přípravy pomůcek, otvírání učebnic na správném místě, psaní do sešitů, zapamatování si instrukcí, trávení přestávek, chování na toaletě či v jídelně a šatně apod.; pomáhá dětem čelit stavům úzkosti, bezradnosti, bezmoci, zmatenosti apod.*
7. *Dbá, aby děti spolehlivě **porozuměly uplatňování zásad**, pravidel, týkajících se života ve škole a aby je přijaly za své; aby věděly jak se chovat v různých situacích, jak oslovovat, kdy se hlásit; jak vyjádřit, že nerozumím, potřebuji pomoc, je mi těžko, něco trápí spolužáka...*
8. ***Motivuje** žáky nejen k učení, ale i ke škole, k docházce do ní, pobývání v ní. Upevňuje v nich vědomí „naší školy“.*
9. *Učitel rovněž reflektuje prohřešky školy, respektive své vlastní, čelí jim. Například jsou to prohřešky, kterých se dopouští svou nevšímavostí vůči tomu, čím se chce dítě pochlubit, na čem mu záleží; nebo nevšímavost vůči tomu, co dítě trápí, čeho se bojí, nebo stydí apod. Prohřeškem je i to, když dítě neustále staví do postavení závislosti, odkázanosti na jeho pomoc a péči, a tak je de facto učí ve vzdělávacích/učebních situacích trvalé nesamostatnosti.*

10. Důležitou podmínkou edukačního vývoje osobnosti ve školním prostředí je, že učitel vytváří **bohatství možností**, aby dítě mohlo a chtělo uplatňovat svou nabytou kompetenci a dosaženou zdatnost; aby využívalo svých zkušeností, vyjadřovalo kultivovaným způsobem svou osobitost. To předpokládá učitelovy profesní kvality, ale méně i jeho kvality osobnostní a morální.

(Helus, Bravená, Franclová, 2012, s. 113-114)

Před samotnými desatery studentů si uveďme přehled vlastností, které souvisejí s úspěšností učitele. Uvedené vlastnosti mají do jisté míry i určitou podobnost ve výpovědích v samotných desaterech. Fišer (1972) zmínil tento soubor od Barra (1963) jako faktory osobnosti úspěšného učitele na základě shrnutí mnoha empirických výzkumů.

1. *přizpůsobivost (**příjemnost**, pružnost, uvolněnost, živost, smysl pro humor, zvědavost)*
2. *uvážlivost (smysl pro city a dobro druhého, sympatie, porozumění, trpělivost, nesobeckost)*
3. *ochota spolupracovat (laskavost, **přátelskost**, srdečnost, zodpovědnost)*
4. *emocionální stabilita (**realistické řešení životních situací**, sebekontrola, stálost, rovnováha)*
5. *etické cítění (mravnost, dobrý vkus, kulturní vytříbenost, konvenčnost)*
6. *schopnosti vyjadřovací (komunikativní dovednost, obratnost ve výrazu, verbální plynulost, živost, sečtělost)*
7. *síla osobnosti (dominance, nezávislost, rozhodnost, účelnost, přesvědčivost)*
8. *inteligence (akademické schopnosti, mentální předpoklady, schopnost abstraktního myšlení, **schopnost chápat vztahy**)*
9. *úsudek (předvídavost, schopnost vybírat vhodné, moudrost, **zdravý rozum**)*
10. *objektivita (**spravedlivost, nestrannost, otevřenost, jednání bez předsudků, smysl pro fakta**)*
11. *osobní přitažlivost (oblečení, vzhled, čistota, držení těla, úhledný zevnějšek)*
12. *tělesná energie (připravenost k akci, síla, snaha dosahovat úspěchu, vitalita, vytrvalost, ctížádost)*
13. *spolehlivost (přesnost, poctivost, odpovědnost, vážnost, **důvěryhodnost**, uvědomělost)*

14. *nápaditost (schopnost nového přístupu, iniciativa, originalita, **tvorivost**)*

15. *profesionální úroveň (vědomosti oboru, informovanost širšího dosahu, sečtěllost, vyučovací schopnosti)*

(Fišer, 1972, s. 36)

Osobnost učitele je nejdůležitější faktor v úspěchu v učitelském povolání. Vstupem do sociálních situací a konáním specifické činnosti se učitel jako osobnost dotváří (Fišer, 1972).

4.3.3 Desatero učitele očima studentů učitelství

Na základě páté položky v dotaznících měli studenti vypsát pravidla (5-10), kterými by se podle nich měl učitel řídit. Tučně jsou podtržené často se opakující výrazy ze všech vyhodnocených dotazníků. Některé zvýrazněním poukazují na jejich ojedinělost, ale originalitu a rozhodně je na místě se nad nimi zastavit. Po kódování vyšla najevo tato nejčastěji se opakující slova: spravedlnost, objektivita, škatulkování, pěstování důvěry, ponižování, uznání chyby, individuálnost, vzor, přátelskost, přirozená autorita, empatie, kreativita, náplň hodiny, schopnost improvizace, motivace.

M. P.

1. *I když není vždy jednoduché rozhodnout, měl by být **spravedlivý**.*
2. *Měl by být **uspořádaný**, mít věci v pořádku.*
3. *Měl by vědět, co dělá a vždy si být jistý tím, co říká a stát si za tím.*
4. *Žáci by k němu měli mít **důvěru**.*
5. *Nejen chválit, ale i trestat, pokud je to třeba.*
6. *I když jsou děti malé a neví toho ještě tolik, rozhodně by se učitel neměl nad žáky **povyšovat**.*
7. *Je důležité ve třídě **nastavit pravidla***
8. *Je dobré dětem vnuknout to, že špatné známky nejsou proti nim, ale že je to pro ně, aby věděly, v čem mají mezery.*

S. T.

1. Měl by umět držet tajemství, neměl by každému na setkání vykládat o svých žácích aj.
2. Naopak diskuze s některými dalšími učiteli usnadňuje **hledání např. problémů** u dítěte doma /více hlav více ví/
3. S tím souvisí to, že by, dle mého názoru, **neměl** učitel žáky před sebou navzájem **porovnávat**. Každé dítě je šikovné na něco a vzájemnými těmito postupy bychom v nich mohli vyvolat pocity úzkosti nebo jiné poruchy.
4. Zachovávat **klid**, nebýt agresivní. Přesto že je následující věc těžko ovlivnitelná, pokud je vědomá, dá se s ní pracovat. Učitel by na základě nějaké skutečnosti, zkušenosti, neměl dítě ihned zaškatulkovat mezi určité děti. Může jí omyl
5. Učitel by měl dát prostor pro diskuzi, měl by být **otevřený změnám nápadům ...**
6. Snaha o **objektivitu**

Š. H.

1. **Úsměv!**
2. Žádná otázka není hloupá a žádná odpověď není špatná
3. Vždy v klidu a s rozvahou
4. Nechat děti **proběhnout** a vydovádet se je velmi důležité
5. Chápat **sociální situaci v rodině**, ne vždy za nedonesený úkol může dítě
6. Ne s každým musí být člověk kamarád, neměl by toto přesvědčení dětem nutit
7. Nepoužívat slova, kterým děti nerozumí.

T. D.

1. Že je pro děti velkým **vzorem**, děti ho obdivují
2. Že má moc **do jisté míry ovlivnit** smýšlení dětí (hodnotami, které preferuje apod.)
3. Že obyčejným slůvkem může hodně zlepšit, ale taky hodně věcí pokazit
4. Že děti pochází z různých poměrů, prostředí
5. Že děti jsou svobodné bytosti, které je ale potřeba vést (laskavě, ale zase s jasným vymezením hranic)
6. Že on sám je svobodný člověk (**nenechat se dětmi ničít**)

7. *Že je moc důležité **klima ve třídě** a vztah mezi jím a dětmi*

K. T.

1. *Nedělej ostatním to, co sám nemáš rád.*
2. *Děti potřebují **pochopení a lásku**.*
3. *Dítě nemůže za **chování rodičů**. Učitel by je neměl trestat za jeho vlastní školní potyčky právě s rodiči žáka.*
4. ***Nepracuj s dětmi, když na to nemáš.***
5. *Snaž se, aby na čas strávený s tebou děti **rády vzpomínaly**.*
6. ***Nevíň** dítě, když se rozhodne jít na jinou školu.*

V. J. (muž)

1. *Vždy mít **přehled** o všech žácích a mít všechny žáky v dohledu.*
2. *Neztrácet pozornost a přehled nad dětmi a věnovat se pouze jim.*
3. *V čase přestávky věnovat stejnou pozornost celé třídě, neboť o přestávce je **riziko úrazu** ještě větší.*
4. *Zastupovat svou třídu v co nejlepším možném smyslu a za celou třídu ve všech případech stát, **zastávat** se každého svého žáka.*
5. *Snažit se poznat „**osud**“ každého žáka a vytvořit si podle toho přístup k jednotlivým žákům. Je pravda, že se říká, že přístup by měl být ke všem stejným a že každý by měl mít stejný metr, ale bohužel to v 99% případů nejde. Proto je tu škola od toho, aby dětem pomohla připravit se do života a v některých případech i pomohla s výchovou žáka.*
6. *Vždy být **spravedlivý** a snažit se každou situaci posoudit s co největším množstvím faktů, učitel nesmí dělat urychlené závěry na základě domněnek.*
7. *Snažit se vyučovat způsobem, který bude mít pro žáky význam. Nemá smysl odučit veškeré učivo co nejrychleji a splnit tak kvóty, aby si žáci poté z učiva nic nepamatovali. **Formu učení** pokud možno rozdělit na dvě poloviny, které mají za výsledek perfektní výsledek. A to forma zábavná a forma naučná. Kombinace je velice těžká, ale v momentě kdy se to učiteli podaří, má vyhráno a staví si schody k velice úspěšné kariéře.*

8. *Snažit se pokud možno poskytnout každému žákovi, **stejnou míru** vynaloženého času a úsilí. Pochopitelně všichni vím, že to není fyzicky možné, ale snaha se cení a proto se z každých 45 minut snažím dostat naprosté maximum.*

F. S. (muž)

1. *Řešit konflikt v klidu, ne hádkou.*
2. *Nezvyšovat zbytečně hlas, bezdůvodně nevyhrožovat.*
3. *Vždy vysvětlit, za co přesně je žák napomínán.*
4. *Vyslyšet názor každého ve třídě, nesnažit se prosadit svůj jenom proto, že jsem učitel.*
5. *Vždy mít ucelené myšlenky a připravené to, co chci říct.*
6. *Nezapomínat se neustále bavit s dětmi, podporovat komunikaci mezi*
7. *děťmi navzájem.*
8. *Neokřikovat je za hloupé otázky a dotazy.*
9. *Snažit se být pro ně dobrým vzorem a školu jim zpříjemnit, ne jim dělat ze života peklo.*

D. R.

1. *Neřvat, **nezničit si hlas***
2. *Mít **oddělenou práci a svůj osobní život**, nemíchat to dohromady*
3. *Naučit se intenzivně **odpočívat***
4. *Být sám sebou a neskákat jako rodiče pískají*
5. *Být sebevědomí a stát si za svým, popř. to umět vysvětlit proč to tak je*
6. *Rovnoměrně si plnit práci*
7. ***Nebýt pro děti jako maminka**, protože to k práci učitele nepatří a je pak složité se z toho vymanit*
8. *Mít zdravý **respekt a autoritu***
9. *Mít zdravý **nadhled** a ze všeho se tak nehroutit (nebrat si věci tak osobně)*

A. H. (5. ročník)

1. ***Důvěra***
2. ***Vzájemný respekt***

3. *Veliké **nasazení** z mé strany*
4. *Respekt k dohodnutým **pravidlům***
5. *Výchova k odpovědnosti*
6. *Otevřený přístup*
7. *Učitel **pomocník a rádce**, nikoli nositel jediné pravdy Uchovat si vnitřní radost z mého povolání – umět se přijmout, umět se pochválit*
8. *Začínat den **pochvalou** a snažit se na každém žákovi najít něco dobrého.*
9. *Špatné chování rozebrat do detailů a nezamést pod koberec. Jako vhodnou pomůcku bych volila nějaká příběh a k němu více variant řešení. Žáci diskutují nad následnými okolnostmi vybraného řešení.*
10. *Důležitou podmínkou edukačního vývoje osobnosti ve školním prostředí je, že učitel vytváří bohatství možností, aby dítě mohlo a chtělo uplatňovat svou nabitou kompetenci a dosaženou zdatnost; aby využívalo svých zkušeností, vyjadřovalo kultivovaným způsobem svou osobitost. To předpokládá učitelovy profesní kvality, ale neméně i jeho kvality osobnostní a morální.*

V. K.

1. *Jednat s dítětem jako s respektuhodnou myslící bytostí.*
2. *Naslouchat, být otevřená názorům dětí.*
3. *Jít **příkladem**, dodržovat sama všechna pravidla, která vyžadují od dětí.*
4. *Projevovat dětem důvěru.*
5. *Nedělat nic bezcílně, mít jasno o tom, kam mířím.*
6. *Jednat co **nejspravedlivěji**.*
7. *Věnovat náležitý čas přípravě.*

Spravedlnost, upřednostňování jedinců, empatie, přátelskost, nápomoc, stejná míra všem – dle studentů důležité pojmy, nad kterými by se měl učitel zamyslet. Mít své oblíbence a naopak jedince, se kterými učitel nesympatizoval, bylo jedno z častých výpovědí studentů. Čím to mohlo být zapříčiněno?

Navrátil (2005) uvádí čtyři možné důvody, proč si někteří vyučující vytvářejí nebo dotváření závěry o žácích i podle maličkostí.

- **„haló efekt“** – první dojem o druhých, kterého se těžko vzdáváme, zvláště při negativních dojmech (i když neodpovídají skutečnosti)
- **„vzájemná náklonnost“** – sympatizování s jedinci, kteří veřejně projevují sympatii nám
- **„vnímaná omylnost“** – máme rádi ty žáky, kteří se nechovají jako „suveréni“
- **„neverbální indikátory chování“** – výrazy tváře, oční kontakt, držení těla atd.

Shrnutí

Studenti učitelství prvního stupně rozhodně nepřicházejí jako čisté nepopsané listy. Každý si prošel základním i středním vzděláním a většinu svého života strávil ve školních lavicích. Za tu dobu stihl poznat mnoho osob, které ho nějak ovlivnili. Učitelé, spolužáci, kamarádi. Každý den nabízel nové zkušenosti, poznatky, zážitky, podněty. Na základě jak pozitivních, tak negativních situací si vytvářil určité představy o tom, jak jim příště předejít, nebo je vyřešit žádoucím způsobem. Po celé studium na vysoké škole jsou studentům předkládána množství doporučených pravidel, pomůcek, nápadů, tipů toho, jak nejlépe vést třídu. Harmonickou třídu. Jejich „desatera“ ale ukazují na to, že mají představu velkou a bylo by na místě začít zavádět určitou nadstavbu pro tato jejich vnitřně důležitá pravidla. Nejsou to pouze učebnicové poučky. Je v tom zahrnuto vše, co si kdy zažili. Úsměv už je velice osobní, často intimní záležitost, která by ale, podle výše psaných požadavků neměla chybět. Hlasová hygiena, psychická pohoda, oddělení profesního života od osobního. Zjištění, že studenti přicházejí s takto věcnými a pravdivými úvahami a doporučeními by určitě mělo být odrazovým můstkem pro hlubší činnost v této oblasti, týkající se právě profesními vlastnostmi učitele. Desatero Franclové (2012) jen potvrzuje jejich blízkost k realitě a reálnost jejich očekávání. Z výzkumu nevyplýnul žádný rozdíl z hlediska pohlaví studentů.

5 Závěr

Diplomová práce se zabývá tématem týkajícím se klíčových vzpomínek studentů učitelství na primární vzdělávání. Cílem bylo zjistit, zda se studenti snaží přiblížit či vyvarovat předchozím zažitým scénářům. Práce nebyla striktně rozdělena na teoretickou a praktickou část, ale obě části se prolínaly a obohacovaly se jedna o druhou. Výpovědi byly podloženy o odborné texty a naopak.

První část práce byla zacílena na uvedení do problematiky, seznámení se s výzkumným vzorkem a výzkumnými metodami. Začátek výzkumu byl uskutečněn pomocí metody focus group, na kterou se navázalo dotazníkové šetření. Po prvním setkání s pilotní skupinou byly nutné úpravy motivace pro kvalitnější zpětnou vazbu a následné kódování.

Ve druhé části byl středem pozornosti student učitelství v roli žáka na prvním stupni základní školy. Studenti psali sebereflexe, ze kterých vyplynulo, že většina studentů byla ve škole pečlivá. Vedle pečlivosti se objevovala připravenost, těšení se do školy, aktivita, snaha. Jen nepatrné množství studentů se popsalo jako rebelové třídy, avšak později se to projevilo kladně, když například zaujali místo zástupce třídy ve školních parlamentech. Po sebereflexi následovaly motivace studentů pro výběr pedagogické profese. Většina vzpomínala na paní učitelky jako na vzory, kterým by se chtěli připodobnit. Menší část však zmínila učitele/učitelky jako negativní inspirace a považují za nutné poučit se z chyb a pracovat jinak. Inspiraci někteří našli ve svých příbuzných, ať už se jednalo o bratra nebo maminku. Celkově lze říci, že učitel na žáka rozhodně vliv má. Neznamená to ale, že inspirací ke studiu učitelství je vždy jen učitel. Jednoznačná odpověď na to, zda se studenti přibližují svým učitelům či nikoliv tedy ukazuje na obě možnosti, jež se nabízely.

Jednoznačnější už ale byly informace z oblastí nejsilnějších zážitků. Odpovědi se většinou týkaly právě těch méně veselých situací ve třídě, ale i mimo ni. U většiny dotazovaných zaujímal zážitky s negativním emočním nábojem první místa. Zmiňované stresující momenty se zapsaly do paměti studentů s větším důrazem. Velké zastoupení zde měla křivá obvinění, špatné známky, tělesné tresty a zesměšňování. Nic co by bylo příjemného i pro dospělého člověka. Měli bychom se snažit se v praxi těmto událostem

vyvarovat. Naopak používat ve větší míře pozitivní hodnocení, naučit se zvládat a jednat v emočně vypjatých situacích a nedělat ukvapené závěry.

I učitel je jen člověk, na což navazovala další kapitola. Učitel jako aktér výuky je neustále pod tlakem a je žádané, aby jako vzor byl stoprocentní. Nese velkou zodpovědnost a být za každé situace profesionál je někdy úkol velmi složitý. Na způsob řešení situací a práci se třídou má vliv jeho osobnost a charakteristický vyučovací styl.

Nejzásadnější byla část poslední. Týkala se připravenosti studentů, se kterou přicházejí a vlivu fakulty na jejich další rozvoj. Nejpřínosnější pak byla studentská desatera, ve kterých se objevilo velké množství doporučení pro kvalitní vedení třídy. Ukázalo se, že studenti přicházejí s jasnou představou o tom, jak nejlépe působit na žáky, aby předcházeli negativním možným situacím. Desatera jsou na velmi dobré úrovni. Někdy se samozřejmě objevily neodborné výrazy a různá připodobnění, ale záměr byl jasný.

Závěrem tedy vyplývá, že studenti byli ovlivněni svými učiteli na základní škole, ale na základě zážitků a to ať pozitivně tak negativně, většinová část se chce připodobnit dobrému vzoru, který zažili z pozice žáka a minoritní část pak hodlá změnit chování, jež ovlivnilo přímo je a to s dopadem, který nepovažují za příjemný pro budoucí fungování. Snažme se tedy vyvarovat krizovým situacím, které převládaly. Stavme výchovný proces na pozitivních základech a zážitcích.

Výzkum jako takový se nyní stává přínosem pro jednotlivce, studenty pedagogických fakult, kteří si díky němu mohou sebereflektovat postupy se kterými pracují s žáky a dopad, jaký na ně má vlastní zkušenost z primárního vzdělávání a vzor učitele. Na základě výzkumu mohou vypožarovat vzorce chování, které přebrali od svých vzorů a zamyslet se nad tím, zda právě toto nejsou ty případy, kterým se chtěli vyvarovat a zda je právě toto směřování tím pravým v kontextu doby a skladby třídy se kterou pracují.

6 Seznam literatury

BLÁHA, Karel. *Já - tvůj žák, ty - můj učitel*. Praha: SPN, 1988, 121 s. Pedagogické studie.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Překlad Vladimír Jůva, Vendula Hlavatá. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

FENSTERMACHER, Gary D. a . *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008, 128 s. ISBN 978-80-7367-471-7.

FIŠER, Jan a Josef VOLNÝ. *Osobnost učitele a učení: sborník studií*. Praha: Univerzita Karlova, 1972. Sborník pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

HELUS, Zdeněk, Noemi BRAVENÁ a Marta FRANCOVÁ. *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-596-6.

HLAŘO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol* [online]. Brno : Mendelova univerzita v Brně, 2011. 134 s. Dostupný z WWW: <<http://www.vychovavzdelavani.cz/pedagogickyvyzkum.pdf>>. ISBN 978-80-7375-544-7.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

KLINDOVÁ, Luboslava a Eva RYBÁROVÁ. *Vývojová psychologie: Učebnice pro 3. ročník pedagogických škol*. Praha: SPN, 1974.

KOHOUTEK, Rudolf. *Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4077-7.

KOHOUTEK, R. *Základy užité psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2002. ISBN 80-2142-2033.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.

NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Školní konflikty: jak jim předcházet? jak je řešit?*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-731-5106-5.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. Praha: SPN, 1988, 124 s. Pedagogické studie. ISBN 14-563-88.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Knihovnička učitele. ISBN 80-042-3897-1.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. Vyd. 2., dopl. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-406-9.

SMAHEL, Rudolf. *Učitel a jeho žáci*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1996.

SPIPKOVÁ, Vladimíra, Anna TOMKOVÁ, Nataša MAZÁČOVÁ a Jana KARGEROVÁ. *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida spol. s r.o., 2015. ISBN 978-80-260-9405-0.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava VAŠUTOVÁ. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr : úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMKOVÁ, Anna. *Příprava učitelů a hodnocení její kvality v Belgii*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-871-4

TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0405-6.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-405-2.

Hypertextové odkazy

Mentální reprezentace stresů a psychických mikrotraumat očima studentů učitelství [online]. [cit. 2016-05-24]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1408/mentalni-reprezentace-zavad-a-poruch-dusevni-hygieny-v-nasem-skolstvi-ocima-studentu-ucitelstvi>

KOHOUTEK, Rudolf. *Stereotypy, předsudky a image* [online]. [cit. 2016-05-26]. <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/stereotypy-predsudky-a-image>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. [cit. 2016-06-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/493/>

7 Seznam příloh

Příloha č. 1 - Dotazník pro výzkumnou část

autor dotazníku:

Michaela Suchá
Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
5. ročník, magisterský program

Vážený respondente,

účelem následujícího dotazníku je mapovat klíčové vzpomínky studentů učitelství na primární školu. Výzkum je zaměřen na studenty prvního ročníku v porovnání se studenty vyšších ročníků učitelství. Průzkum bude součástí empirické části diplomové práce.

Pohlaví (zakroužkuj)

muž

žena

Studijní ročník (zakroužkuj)

1. ročník

2. ročník

3. ročník

4. ročník

5. ročník

1. Jaký/á jste byl/a vy jako žák/yně prvního stupně základní školy? (krátké zamyšlení, volné psaní, klíčová slova)
2. Charakterizujte učitele, který byl pro Vás inspirativní. Zdůvodněte.
3. Popište tři nejsilnější zážitky (situace, momenty), ve spojení s učitelem na prvním stupni.
4. Zachoval/a byste se ve výše vybraných situacích z pozice učitele jinak?
5. Napište v bodech (5-10 bodů), na co by neměl učitel zapomínat při svém jednání (učitelské desatero, rady, doporučení, zásady). Vycházejte ze svých vzpomínek, pocitů, vlastního přesvědčení.

Děkuji za Vaše odpovědi a za Váš čas.